هيلبرت ماير

HILBERT MEYER

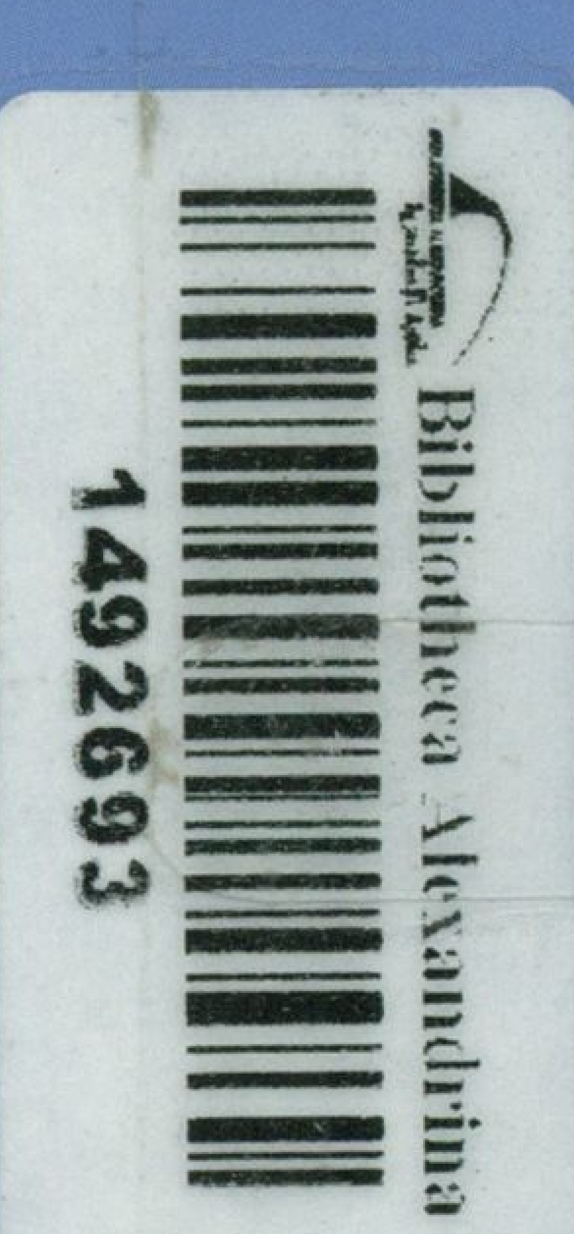
التدريس الجيد

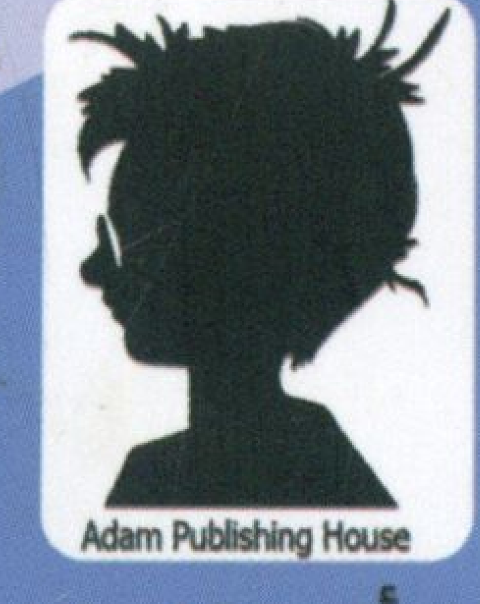
ترجمة : أ.د. آمال عبد الله خليل أحمد

المضمون

المناخ

التحفيز





دار أدم للنشر



التدريس الجيد

تأليف

هيلبرت ماير

أستاذ التربية المدرسية

جامعة أولدنبورج

ترجمة

أ.د. آمال عبد الله خليل أحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس

تربية عين شمس

د. هبة قناوي

مدرس المناهج وطرق التدريس

تربية عين شمس

د. محمد ناصف

مدرس علم اللغة

كلية اللغات والترجمة بجامعة 6 أكتوبر

2015

الطبعة الألـمانية:

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?
© 9.Auflage 2013
© 2013 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

الطبعة العربية:

دار آدم للنشر

معادي جراند مول - رقم: ١٤٠ - دجلة - المعادي- القاهرة
تليفون: ٢٥١٩٥٣٥١ (٢٠٢) - موبايل: ٠١٠٠٦٧٣٧٥٨٩
البريد الإلكتروني: magdy_radwan87@hotmail.com
الموقع الألكتروني: http://adambookshop.com

الطبعة الأولى
٢٠١٥

رقم الايداع : ٢٠١٣/٢٠٢٥٨
الترقيم الدولي
٩٧٨-٩٧٧-٨٥٠٥٨-١-٨

التدريس الجيد

ترجمة

أ.د. آمال عبد الله خليل أحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

د. هبة قناوي
مدرس المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

د. محمد محمود ناصف
مدرس علم اللغة
كلية اللغات والترجمة بجامعة 6 أكتوبر

مراجعة منهجية

أ.د. محمد أمين المفتي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
وعميد كلية التربية (الأسبق)
جامعة عين شمس

أ.د. حسن سيد شحاتة
أستاذ المناهج وطرق التدريس
تربية عين شمس

محتويات الكتاب

الفصل الأول: مقدمات أساسية

الفصل الثاني: السمات العشر للتدريس الجيد

الفصل الثالث: التدريبات التأملية

الفصل الرابع: الإطار النظرى

(بالإشتراك مع أندرياس فايند Andreas Feind)

إهداء

أهدي هذا الكتاب إلي ابني آدم رضوان وماجدة رضوان باشا لولاهم لما دخلت عالم الكتب والنشر، وأتمنى ان تكون ترجمة هذا الكتاب من الألمانيه إلي العربيه هى مساهمه من دار آدم للنشر في تطوير طرق التدريس والتعليم في مصر والوطن العربي.

دار أدم للنشر

مجدي محمد رضوان



هل هناك تدريس جيد، وتدريس غير جيد؟ سؤال محير فعلًا..

هذا الكتاب المعنون «التدريس الجيد» ألفه هيلبرت ماير ونشر عام ٢٠١٣ وأجاب فيه عن هذا السؤال في أربعة فصول وهي محتوى الكتاب. تناول في الفصل الأول خلفية عن بنية الكتاب وتعريف مصطلح التدريس الجيد وسماته العشر. تناول الفصل الثاني شرحًا وافيًا لهذه السمات. عرض الفصل الثالث مجموعة من التدريبات التي ترتبط بالتدريس الجيد. أما الفصل الرابع «بالاشتراك مع أندرياس فايند» فمن أهم ما تناوله اقتراح لهيكل تنظيمي لخريطة تعليمية.

وقد اتبع المؤلف منهجية منظمة في كتابة فصول الكتاب حيث يبدأ بعرض شروح مبسطة ومفصلة للمعارف المرتبطة بموضوع الفصل، ثم تأتي بعد ذلك التطبيقات وتعقبها نتائج البحوث التي أجريت مدعمة ما جاء من معارف وتطبيقات، ويختتم الفصل بمراجع يوصى بقراءتها.

ويتضح من خلال الكتاب تبني الاتجاه التطبيقي الذي تشتهر به المدرسة الفكرية الألمانية، وهو اتجاه يربط التنظير بالتطبيق ويعبر الفجوة بينهما، وهذا الاتجاه تفتقده مدارس فكرية أخرى اكتفت بالتنظير فحسب.

يفيد محتوى هذا الكتاب مجموعة من الفئات في مجال التعليم؛ الفئة الأولى الطلاب المعلمين، والفئة الثانية المعلمين الممارسين، والفئة الثالثة العاملين في التوجيه الفنى، أما الفئة الرابعة فهم الباحثين؛ حيث راعى هذا المحتوى الاحتياجات المعرفية والتطبيقية والبحثية لهذه الفئات الأربع.

جدير بالذكر أن الترجمة السلسة لمحتوى هذا الكتاب راعت الدقة والأمانة في نقل المعاني والأفكار إلى العربية بطريقة تشعر القارئ بأنه يقرأ كتابًا مؤلفًا بالعربية وليس مترجمًا، وبالتالي تؤكد تمكن من قام بترجمة هذا الكتاب علميًا

دكتور/ محمد أمين المفتي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة عين شمس

الفصل الأول



الفصل الأول
مقدمات أساسية

● ١.١ بنية الكتاب وأهدافه

بات من الواضح أن العالم بأسره يتحدث عن ضرورة ضمان الجودة فى التدريس، لكن لا أحد يتحدث عن كيفية تحقيق تلك الجودة، فمنذ قرابة عشرة أعوام حدثت طفرة كبيرة للأبحاث في مجال التدريس على المستوى العالمى ، وخاصة في ألمانيا ، فلم نعد نعتمد على تخمينات، بل يمكننا أن نحدد بشكل أدق سمات ثقافة التدريس التى تشجع التعلم المعرفى المهنى لدى التلاميذ ، كذلك معرفة السمات الأخرى التى تعوق عمليات التعلم تلك؛ فقد ظهرت نتائج أولية حول التعلم الاجتماعى وكيفية بناء القدرة التدريسية. إن محور اهتمام الكتاب الذى بين أيدينا هو محاولة لصياغة تطلعات واقعية للتدريس الجيد، إضافةً إلى استخلاص بعض النصائح لتصميم التدريس استنادًا إلى عشرة معايير للجودة تم التحقق منها تجريبيًا وصياغتها بلغة واضحة ومفهومة. فضلاً عن ذلك فإن الكتاب يصف السلوك والكفاءات التى ينبغى أن يتحلى بها المعلم والتى ينبغى على التلاميذ تنميتها من أجل تحقيق التدريس الجيد.

إن معايير الجودة ليست هى الوصفة السحرية، فالمبدأ السائد هو أن «كثيرًا من الطرق تؤدى إليه»، إلا أن التفكير العميق حول هذه المعايير يمكن أن يساعد الشخص فى تتبع نظريات التدريس الجيد التى تكمن داخله والتى يكونها طيلة سنواته الدراسية والتأهيلية و استنادًا إلى نتائج البحوث التطبيقية بهدف العمل على تنمية الأداء التدريسى الجيد.

عند دراسة النتائج البحثية الحديثة كانت هناك ضرورة للإعراض عن مجموعة من التحيزات التى صارت مرغوبة في سمات التدريس الجيد، وعليه يتم تأكيد بعض الحِكَم القديمة للمعلمين، وهي:

- من السمات التي لها تأثير قوى على نجاح عملية التعلم: «التقسيم الواضح لسير

الحصة الدراسية»، من حيث «كَم المعلومات المقدمة أثناء الحصة»، و«سهولة تدخلات المعلم»، و«وضوح الإنجازات المتوقعة».

- من السمات ذات التأثير الضعيف: «حجم الفصل»، و«المادة التعليمية»، و«حالة المبانى التعليمية»؛ كما أن «المناخ التدريسى» يلعب دورًا أقل من هذه السمات.
- هناك القليل من الدراسات التى تعرضت للتأثيرات الإيجابية «للتدريس القائم على نشاط المتعلم»، و«العمل الحر للمتعلم» أو «التدريس المفتوح»، إلا أن هذه الدراسات لم تصل إلى نتائج واضحة[١].
- استطاع الباحثون الوصول إلى نتائج أدهشت التطبيقيين والنظريين على حد سواء، فارتفاع مستوى مشاركة التلاميذ فى الحصة لا يؤدى بشكل تلقائى إلى زيادة نجاح عملية التعلم ولكن ينبغى توافر عدد من العناصر الأخرى مثل اللغة الواضحة للمعلم، والتقسيم الجيد للحصة والتوجيه المحنك لسرعة عملية التعلم.

والأهم من هذه السمات التفصيلية نتائج الأبحاث حول مفاهيم التدريس[٢]، وهى كثيرة ومختلفة ولكن يمكن إيجازها فى النموذجين التاليين:

- **التوجيه المباشر**(direct instruction): هو نموذج تدريسى يتمركز حول المعلم ويعتمد إلى حد كبير على التلقين.
- **التدريس المفتوح** (open education، progressive education): يضم كل ضروب التدريس التى تتنوع فى الأهداف والمحتوى والطريقة، ويركز هذا النوع على التعلم الذاتى و يهتم كثيرًا بمشاركة المتعلم فى المشروعات ، والعمل الجماعى وكذلك العمل الحر.

إنَّ الإشادة بمفاهيم تدريسية محددة أو التقليل من شأنها لا يمكن إثباته عمليًا فى الوقت الراهن، لذلك أنه من الأجدى تنحية الخلاف حول «المفهوم الصحيح للتدريس»، وطرح بدلاً من ذلك سؤال حول كيفية تحسين كل من التدريس التقليدى أو بالأحرى المتمركز حول المعلم، وكذلك التدريس المتمركز حول التلميذ أو ما يُعرَف بالتدريس المفتوح. لذلك تمت صياغة المعايير العشرة لجودة التدريس بمفاهيم محايدة، تسرى على كل المفاهيم التدريسية الممكنة، إذ أن هذه المعايير العشرة تتبع المبدأ الذى تدعمه أبحاث التدريس التطبيقية:

---

(١) انظر الفصل الرابع الجزئية الثانية (٤-٢)

(٢) مفاهيم التدريس تساعد في رسم خطط كلية حول تصميم التدريس من أجل مساعدة المعلمين فى التدريس الجيد. وهى غالبًا ما تهمل تلك المسوغات النظرية المملة - وذلك بخلاف النماذج التعليمية المتخصصة والعامة ذات الاتجاه النظرى - وتقدم بدلاً منها «فن التعليم» (قارن صفحة ٣٠٥ فى المرجع ٢٠٠٢ Jank/Meyer).

فرضية ١.١ إن ثقافة تنويع التدريس أفضل من الثقافة الأحادية التي تقوم على فكر واحد.

وهذا الرأى لا يعنى التخلى فى الوقت الراهن عن مثاليات التدريس التى تدعم التدريس القائم على نشاط المتعلم، والثقة بالنفس والإستقلالية، بل على العكس من ذلك، فما نعرفه من خلال العديد من الدراسات المنفردة هو كيف يمكن أن يؤدى ذلك النوع من التدريس إلى نتائج تعليمية رائعة[(١)]، إذ أن هذا الرأى يشير فى الوقت الحالى إلى أنه لم تثبت أية إشادة واضحة بالمفاهيم التى أمثلها وهى «التدريس المفتوح» و«التدريس القائم على نشاط المتعلم»، وذلك حسب احصائيات متوسط نجاح التعلم المدرسي فى ألمانيا. وفى ضوء ذلك نستنتج الآتى: إذا كان التدريس التلقينى ليس سيئًا على إطلاقه و التدريس الجماعى ليس جيدًا على عمومه، فمن الطبيعى ألا يؤدى التدريس التقليدى المتمركز حول المعلم إلى نتائج بالغة السوء، كما أن التدريس المفتوح لا يؤدى إلى نتائج أفضل بشكل تلقائى، فالأمر دائمًا يتعلق بمدى الإستفادة من هذا وذلك عند التطبيق.

وقد نتج عن تلك الخواطر الأولية تقسيم هذا الكتاب على النحو التالى:

- **الفصل الأول:** يتناول شرح الأهداف الضرورية وبناء المصطلحات، كما يحتوى على نبذة أولية عن معايير الجودة.
- **الفصل الثانى:** يتناول التعريف بالسمات العشر للتدريس الجيد، هذه السمات تمت صياغتها فى صورة معايير مع شرح واف وتوضيح بأمثلة مختصرة. وأهم رسالة ينص عليها الفصل الثانى هى ما يلى: أن مَن يحاول تطبيق معايير الجودة العشرة فى التدريس، فهو يؤسس بذلك لنفسه ولتلاميذه أفكار وقضايا يمكن أن تستقر ويكون لها تأثير متبادل بين المعلم وبين تلاميذه.
- **الفصل الثالث:** في ضوء ما تم تناوله فى الفصل الثانى حول معايير الجودة

(١) يؤيد ذلك ما كتبته أوته أندريسين Ute Andresen (١٩٨٥) وايريس مان Iris Mann (١٩٨١) أو بيآته جرابيه Beate Grabbe (٢٠٠٣) فى التدوينات الخاصة بهن، كما يؤيد ذلك أيضًا البيانات الدقيقة التى تم الحصول عليها بعد ما سُمح لتلاميذ الصف العاشر بمدرستى لابور شوله ببيليفيلد die Bielefelder Laborschule وهيلانه لانجه شوله بفيسبادن die Wiesbadener Helene-Lange-Schule بالمشاركة فى اختبار PISA، وأسفرت نتائج هذه الإختبارات عن أن تلك المدارس التى استطاعت الحصول على نتائج ممتازة على المستوى المعرفى هى مدارس يمكن مقارنتها بالدول الفائزة فى اختبار PISA؛ أى أنها تلك المدارس التى تقدم تدريسًا ذا أهداف محددة، تدريسًا يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يعتمد على طريقة المشروعات إلى حد كبير.

القائمة على الأبحاث العلمية، عليكم فى هذا الفصل التفكر فى نظريتكم الشخصية حول التدريس الجيد، فهذه النظرية الشخصية تكمن فى كل فرد منذ طفولته وتستمر معه أينما حل، حيث يمكنكم أن تأخذوا مسافة تسمحون فيها لأنفسكم بالنقد الذاتى لفهمكم الشخصى للتدريس، ولأن تحسين التدريس يكون أيسر عندما يكون نابعًا من فريق عمل، فقد قمنا بتصميم التدريبات التأملية السبعة بحيث يمكن تطبيقها مع تغييرات طفيفة فى أية ندوة أو حلقة نقاشية أو حتى فى التدريس بالجامعة. أما رسالة الفصل الثالث الرئيسة فهى تنص على ما يلى: أن أولى خطوات تطوير الأداء التدريسى هو الإبتعاد عن الروتينية فى التفكير والسلوك الشخصى وتأمله.

- **الفصل الرابع:** يتناول الإطار النظرى لمعايير الجودة العشرة وسأحاول فى هذا الإطار أن أبذل قصارى جهدى فى أن أشرككم في عملية التعلم الخاصة بى، فأنا شخصيًا لست تطبيقيًا، فقد بذلت الجهد الكثير والعناء من أجل قراءة وفهم النتائج التطبيقية التى بين أيدينا، لذلك فإن هذا الفصل من الكتاب يحتوى على الإطار النظرى الذى انبثقت منه الخريطة التعليمية، إضافةً إلى ذلك فإنه يحتوى على بعض الملاحظات النظرية والعملية حول الأبحاث التطبيقية. لذلك فإن الرسالة الرئيسة للفصل الرابع تنص على الآتى: إن نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ لها أسبابها المتنوعة ومَن يريد أن يحول التدريس إلى «تعلم محبب لدى التلاميذ» وينشد التغيير، يجب عليه أن يفرق بين: البنية الظاهرية لعملية التدريس والبنية العميقة لعملية التعلم وأن يراعى التدرج التصاعدى لنمو القدرة على التعلم لدى التلاميذ.

● ٢.١ للتفكر والتأمل

الرجاء من سيادتكم التفكر والتأمل لمدة دقيقة فى الأسئلة الآتية والإجابة عنها قبل استكمال قراءة الكتاب.

السؤال الأول:

ما الصفتان المهمتان للتدريس الجيد بالنسبة لى شخصيًا؟

١. ....

٢. ....

السؤال الثاني:

إن عدم نجاح عملية التدريس غالبًا ما يتم في تصوري بسبب:

....

....

السؤال الثالث:

ما أهم سمتين للتعلم الناجح طويل الأمد يمكن أن يكشف عنهما باحثو التدريس التطبيقيون كسمات رائدة فى هذا المجال (السمات ذات التأثير الأقوى)؟

السمة الأولى: ....

السمة الثانية: ....

لا تتخطى هذا التمرين عند استمرار قراءتكم لهذا الكتاب فإننا أولاً نمنحكم الفرصة للشعور بفهم أمر أو أمرين للوهلة الأولى، ثانيًا: عند تخطى هذا التمرين فإنكم سوف تتعثرون فى إنجاز التدريب التأملي الموجود فى الفصل الثالث الجزئية الأولى (١.٣).

● ٣.١ تعريف التدريس الجيد

لا يوجد تدريس فى العالم كله جيد بطبعه، إلا أن الأهم من ذلك هو الإجابة عن الأسئلة الآتية: لمن يُفتَرض أن يكون التدريس جيدًا؟ ما المواد الدراسية والأهداف التعليمية التى تصلح لها هذه المعايير؟ و ما الذى تصلح له هذه المعايير وما دورها فى ضمان جودة التدريس؟

أما إجاباتى عن الأسئلة المطروحة فهى كالآتى:

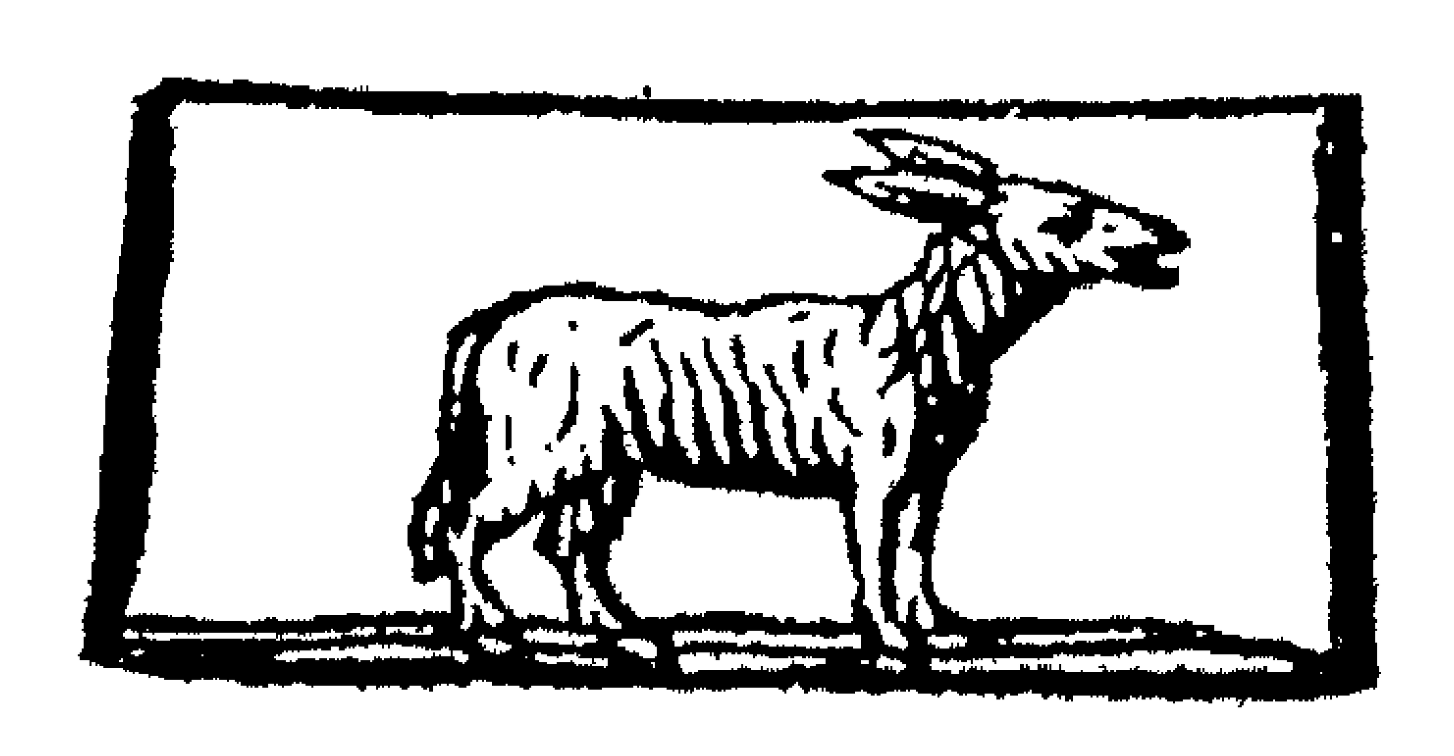
(١) **جيد لمن؟** لابد أن تكون معايير الجودة هذه صالحة لكل تلاميذ المدارس العامة والفنية، للبنات والأولاد، وللمتفوقين والأقل تفوقًا، للتلاميذ الذين لا يتعلمون الألمانية كلغة أم، وكذلك لقاطنى مناطق ساكسونيا Sachsen وشرق فريزن Ostfriesen ، للتلاميذ الذين يتعلمون بشكل سريع والذين يتعلمون ببطء، للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه ADS ، للتلاميذ الذين يسهل الإعتناء بهم وهم أولئك الذين يقال عنهم أنهم مقبولون من الجميع؛ فصياغة معايير لكل تلاميذ المدارس العامة يعد مطلبًا صعب المنال ولا يمكن تحقيقه إلا بشق الأنفس. فما أطلبه منكم هو عدم التعامل مع هذه المعاييرعلى أنها وصفة سحرية (فهى مجردة كثيرًا من هذا المعنى)، فالأمر يتعلق بأن يطبق كل معلم هذه المعايير بشكل إبداعى فى حصصه التدريسية ويطورها ويضيف إليها إذا استدعى الأمر ذلك.

(٢) **معايير تدريس جيدة ولكن لأى المواد الدراسية؟** ينبغى أن تكون معايير الجودة صالحة لكل المواد والمراحل الدراسية ولكل أنواع المدارس. فهذا لا يمنع أن يكون هناك معايير جودة إضافية لأنواع محددة من المواد الدراسية والمراحل الدراسية وأنواع معينة من المدارس، فقد أصبح من الواضح صعوبة التطبيق الفعلى لمعايير الجودة فى مجال تدريس مادة واحدة أو مواد متعددة.

(٣) **معايير تدريس جيدة بالنسبة لأي الأهداف؟** يفترض أن تساعد هذه المعايير على تنمية الجانب الوجداني والإجتماعى، إضافةً إلى الجانب المعرفى لدى التلاميذ عند التعلم، وفى هذا السياق فإن أغلب الدراسات التى استندت إليها تركز على نجاح عملية التعلم على المستوى المعرفى، أما أن يقتصر الإهتمام فقط على التعلم المعرفى فى الأعمال المدرسية اليومية فيعد غير ذي جدوى، كما أنه غير مقبول أخلاقيًا، لذلك فقد ركزت اهتمامى متعمدًا عند صياغة معايير الجودة العشرة على كل الجوانب وعدم الاقتصار على الجانب المعرفى فقط.

(٤) **معايير تدريس مفيدة لماذا؟** يجب أن تساعد المعايير على تحليل و تقييم التدريس اليومى، كما يمكن استخدام هذه المعايير فى التدبر الذاتى لنواحى القوة والضعف فى الأداء التدريسي الشخصى، إضافة إلى ذلك يمكن استخدامها فى عمليات التقييم الجماعية فى الندوات الدراسية أو فى التدريس بالجامعة، إلا

أنها غير مناسبة للأغراض البحثية وذلك لإحتوائها على الكثير من العناصر التى لم يتم تفعيلها كليًا ولا جزئيًا.



إذًا فما التدريس الجيد وكيف ينبغى أن يكون؟ فهذا ما لا يمكن أن يستنتج من نتائج بحوث التدريس التطبيقية، بل إن الأمر يعتمد على نظريات التعلم. وهذا ما قمت بصياغته فى التعريف رقم (١):

التعريف رقم (١): التدريس الجيد هو التدريس الذي يتم:

(١) في أجواء تدريسية ديمقراطية

(٢) على أساس مهمة تربوية

(٣) هدفها تكاتف عملى ناجح

(٤) ذو توجيه مقصود

(٥) وذو إسهام فى تنمية مستمرة لقدرات جميع التلاميذ

فى هذا السياق فإن كل المصطلحات الواردة فى التعريف السابق بحاجة إلى التوضيح الآتى:

(١) **الأجواء التدريسية الديمقراطية:** تعني أن يعمل التدريس على تنمية النضج والتآزر لدى التلاميذ، وبهذا فهو يساهم فى بقاء المجتمع وتطوره بشكل مستمر، وكل ذلك لا يستطيع التدريس إنجازه إلا إذا:

أولاً: اتبع قواعد اللعبة الديمقراطية؛ أي يعمد إلى تقوية التلاميذ الضعفاء دون أن يقف عقبة أمام المتفوقين.

ثانيًا: تدريب التلاميذ والتلميذات على الفضائل المنشودة.

ثالثًا:عدم التسامح تجاه العنف والإضطهاد.

وفى حالة إذا ما أوقف المعلم قواعد اللعبة هذه لأي سبب من الأسباب لفترة

محددة، فيجب تنبيهه إلى ذلك بشكل صريح، حيث يعد ذلك ضررًا وليس دليلاً على قوة المعلم.

(٢) **المهمة التربوية:** لا يوجد تدريس بدون تربية سواء كانت هذه التربية بسيطة أم جيدة، فقوة التدريس فى المدرسة تكمن فى الإرتباط الوثيق بين التعلم والتربية، وهذا لا يحدث فقط أثناء فترة التعليم الأساسي وإنما يمتد إلى نهاية التعليم الثانوى[١]، فالواجبات التربوية للمدرسة تزداد منذ سنوات لأن الكثير من الآباء والأمهات يفوضون المعلمين بالقيام بجزء كبير من مهامهم، وهذا يعد أمرًا غير مقبول بالنسبة للمعلمين، إلا أنهم لا يستطيعون فعل شيء تجاه ذلك. لذلك فليس هناك بديل عن التدريس المربى حسب وجهة نظرى حتى وإن أنكر ذلك العالِم هيرمان جيزكه Hermann Giesecke[٢]، فالعمل التربوى الذي يقع على عاتق المعلم ينتهى بشكل مؤقت، عندما يتحمل كل من المعلم والمتعلم المسئولية سويًا تجاه عملية التعليم والتعلم، إذ أنه فى الوقت الذى يعلم الجميع فيه أن المعلم يقع على عاتقه مسئولية تجاه عملية التعليم، يغفل البعض أحيانًا مسئولية المتعلم؛ من هنا فإنى أنقل إليكم بشكل دقيق مفهوم عالِم التربية لوتر كلينج بيرج Lothar Klingberg عن التدريس حيث يقول: «إن المعلم هو المسئول عن تكوين الخبرات المهارية لدى التلاميذ، أما التلاميذ فهم يتحملون مسئولية نجاح المعلم» (Klingberg ١٩٩٠).

(٣) **التكاتف العملى:** ضرورة أن يكون هناك تكاتف بين المعلم والمتعلم أمر له تاريخ طويل يعود إلى جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau، إنه من السهل نظريًا المطالبة بأن يكون هناك تكاتف بين المعلم والمتعلم فى العمل، أما عمليًا فيصعب تطبيق ذلك، فالتكاتف فى العمل يمكن أن يكون فى صورة اتفاق ضمنى بين المعلم والمتعلم على الشروع فى العمل من جديد كل يوم؛ غير أن هذا التكاتف قد لا يمر بشكل سلس وإنما عبر مفاوضات خلافية شاقة وطويلة الأمد بين المعلم وتلاميذه، وقد يبوء هذا التكاتف بالفشل فى بعض الأحيان[٣].

---

(١) لم تتطور البحوث حول فاعلية المفاهيم التربوية المدرسية بالشكل المناسب كما هو الحال فى البحوث التى تدور حول العوامل التى تنمى التعلم المعرفى. وفى كل الأحوال فهناك دراسات حول المسائل الفردية (مثل فاعلية برامج الوساطة بين المتشاجرين)، وسوف يتم معالجة مشاكل التربية فى مواطن كثيرة بشكل مباشر (معايير الجودة رقم ١، ٣، ٥، ٧، ١٠)، وقد يتم معالجتها فى مواضع أخرى بشكل غير مباشر، وعلى وجه الخصوص سوف يتم معالجتها فى المعيار الثالث. حيث يتعلق الأمر بأسئلة تربوية.

(٢) صفحة ٢٠٤ فى المرجع Giesecke ١٩٩٦؛ على العكس من ذلك قارن صفحة ٩٢ فى المرجع Meyer ١٩٩٧ المجلد الثانى.

(٣) للمزيد حول هذا الموضوع يرجى الإطلاع على ملخص الفصل الثانى.

(٤) **التوجيه المقصود:** يجب أن يعمل التدريس على إيقاظ القدرة على التقييم والتذوق لدى التلاميذ ويمهد طريق الإستقامة، لذلك فإن الأمر لا يتعلق باكتساب معارف أو مهارات بعد الإنتهاء من مرحلة التعلم، وإنما يتعلق بتقوية وبناء شخصية التلميذ ومساعدته فى التغلب على المهام المتعلقة بتطوير شخصيته، لذلك فقد جرى الحديث فى التعريف السابق عن «التوجيه المقصود»، وهذا التوجيه المقصود يندرج ضمن فنون التدريس النظرية التقليدية (Klafki ١٩٩١).

(٥) **تنمية مستمرة للقدرات:** لابد أن يتم التدريس فى المدارس، وهي ما أنشئت من أجله، ومن أبرز نقاط القوة هي أن هذه المدارس تساعد التلاميذ فى بناء القدرات والمعارف لديهم، لذا يجب ألا يتم داخل الأبواب المغلقة وإنما فى أجواء تدريسية داعمة ومشجعة، من هنا يجب توفير الأماكن المناسبة والوقت والهدوء وكذلك التروى من أجل تدريب وتطبيق وتعميق ما تم تعلمه وهو ما يتطلب أن يتم داخل إطار يحافظ على التدريس وينظم عملية التعلم داخل المدرسة.

(٦) **التوجه نحو المعلم:** لا ينبغى أن تتحدد جودة التعلم من منظور ما يتعلق بالتلاميذ فقط، بل إن المعلم يجب أن تُهيأ له أماكن عمل تليق به، وأنا على يقين بأن قوة معايير الجودة العشرة التى جرى ذكرها فى هذا الكتاب لا تصب فى صالح المتعلم فقط وإنما أيضًا فى صالح المعلم، حيث يزداد شعوره بالرضا الوظيفى ويقل سخطه.

● ٤.١ إطلالة على السمات العشر للتدريس الجيد (خليط المعايير)

إن بحوث التدريس التطبيقية كما تم التنويه سابقًا تقدمت بشكل هائل فى السنوات العشرة أو الخمس عشرة الماضية، وقد حدد العلماء وبصفة خاصة علماء النفس منهم السمات المتنوعة للتدريس الجيد مستعينين فى ذلك بالدراسات الطولية وبحوث المجموعات الضابطة. وقد بدت تلك السمات واضحة فى الفصول الدراسية التى اتسمت بالنجاح بشكل مستمر[١]. وفى هذا السياق فإننى أود أن أذكر الدراسات الآتية:

الدراسات التقليدية التى قام بها العالِم جون كارول John Carroll والتى كانت تدور حول نجاح عملية التعلم والمفهوم المنبثق منها وهو «التعلم للإتقان» (Carroll ١٩٦٣; Bloom ١٩٧٦)،

(١) سوف يتم شرح ذلك بشكل دقيق فى الفصل الرابع.

- الدراسة التى قام بها العالِم يعقوب كونين Jacob Kounin (١٩٧٠) والتى كانت تدور حول الأساليب الناجحة في إدارة الفصل.
- الدراسة التى قام بها الباحث البريطانى فى مجال التعليم ميشائيل روتر Michael Rutter (١٩٧٩) حول تأثيرات السمات المختلفة للتدريس فى مجموعة من المدارس الثانوية فى مرحلتها الأولى فى لندن، وتم ترجمتها إلى اللغة الألمانية ١٩٨٠،
- تجميع وتنقيح مجموعة من الدراسات التطبيقية المختلفة التى تدور حول «نموذج منتج العملية التعليمية» «Prozss-Produkt-Modell» الجديد للمؤلف روبرت سلافين Robert E. Slavin (١٩٩٤) واستكماله عند العالِم هارتموت ديتون Hartmut Ditton (٢٠٠٠)،
- الأبحاث المتعددة التى قام بها الباحثون فى مجال التعليم وهم فرانز فاينرت Franz E. Weinert وأندرياس هيلمكه Andreas Helmk وفولفجانج أينزيدلر Wolfgang Einsiedler وخاصة مايسمى «بدراسة شولاستيك» «SCHOLASTIK-Studie» وهى اختصار لتعريف: «المواد التعليمية والتنشئة الاجتماعية لذوي المواهب والإهتمامات والقدرات» «Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten، Interessen und Kompetenzen» وكذلك ما يعرف «بدراسة ماركوس» «MARKUS-Studie» وهى اختصار لتعريف: «مسح كلى للرياضيات فى ولاية راين لاند بفالس: المهارات وخصائص التدريس والبيئة المدرسية» «Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen، Unterrichtsmerkmale، Schulkontext» (Weinert/Helmke ١٩٩٧; Helmke/Jäger ٢٠٠٢)
- الدراسات الدقيقة فيما يخص كل من العوامل المؤثرة فى التدريس الجيد والمدارس المتميزة والتى قام بها هيلموت فيند Helmut Fend (تم تجميعها في المرجع Fend ١٩٩٨)،
- الدراسات التى قام بها العالِم راينر برومه Rainer Bromme عن أحوال الخبراء وتنمية مهارات المعلمين،
- المقال الذي يحمل عنوان «التدريس وتصميم بيئة التعلم» والذى قام بتأليفه كل من جابى راينمان روتماير Gabi Reinmann-Rothmeier وهاينز ماندل Heinz Mandl والمنشور فى المرجع المسمى: «علم النفس التربوى».

- رسالة الدكتوراه التى أشرفت عليها فى جامعة أولدنبورج Oldenburg للباحثة سيلفيا جانكه كلاين Sylvia Jahnke-Klein والتى كان موضوعها «البنات والأولاد فى حصة الرياضيات» (٢٠٠١).
- العرض الشامل والدقيق للأوضاع البحثية والذي قام به العالِم فرانز فاينرت Franz E. Weinert والعالِم أندرياس هيلمكه Andreas Helmke (صفحة ٧١-١٧٦ في المرجع Helmke/ Weinert ١٩٩٧).

وفيما يلى أريد أن أعرض لكم أربعة مراجع تتميز بالوضوح الشديد والإتساق النظري يمكنكم الإستفادة منها إذا أردتم التعمق فى هذا المجال:

- جيرى بروفى Jere E. Brophy (٢٠٠٠): التدريس (Teaching). ظهر هذا المرجع ضمن سلسلة «التطبيقات التربوية» فى جنيف والذى قام بنشره المكتب الدولى للتربية (IBE)، وقد حدد فيه المؤلف بروفى اثنتي عشرة سمة للتدريس الجيد وهى التى استعنت بها أثناء تأليفى لهذا الكتاب (انظر [1]www.ibe. unesco.org).



- أندرياس هيلمكه Andreas Helmke (٢٠٠٣): جودة التدريس. الفهم، التقييم، التطوير. يعطى هذا الكتاب نبذة متميزة عن الوضع الحالى للبحوث التى تدور حول مؤشرات جودة التدريس، فالكتاب يقدم لنا تدريبات تأملية ويضم قائمة ضخمة من المراجع، وسوف أشير إلى هذا الكتاب فى الفصل الرابع الجزئية الثانية (٢.٤) وسوف أشرح «نموذج الاستخدام والعرض» لمؤلفه هيلمكه.
- زابينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠) : التدريس والتعلم المدرسي. التلاميذ كمصادر لوصف التدريس فى الحصة المدرسية.
- كارل هاينز أرنولد وأوفيه زاندفوكس ويورجن فيشمان (٢٠٠٦) Karl-Heinz Arnold، Uwe Sandwuchs، Jürgen Wiechmann: دليل التدريس. وهو

---

(١) تم ترجمة هذا المرجع بواسطة تلاميذ المرحلة الثانوية - دورة تربوية فى مدرسة كونراد فون سواست Conrad-von-Soest-Gymnasium بمدينة سواست Soest تحت إشراف جيرد أيكينبوش Gerd Eikenbusch وتم نشرها فى المعهد الوطنى بمدينة سواست Soest (Brophy ٢٠٠٢)؛ قارن أيضا صفحة ١٢٢ وما بعدها فى المرجع Helmke ٢٠٠٣.

الذى ينبغى الإطلاع عليه لما يحتويه من نظرة عامة على الدراسات العلمية الحديثة فى هذا الصدد.

إنه فى هذه الدراسات وغيرها يتم الحديث عن سمات التدريس المتميز وسوف يتم ترجمة أجزاء منها إلى معايير للجودة، وقد قمت بقراءة هذه الدراسات ومن هذه الدراسات المتنوعة صممت **نموذج معايير مختلط**. وقد أعطيت لنفسي هذا الحق لأن الباحثين لم يفعلوا أكثر مما فعلته[(١)]، عندما تناولوا تلك الدراسات كل على حدة، وهذا ما قمت بفعله وهو عمل توازن أثناء تصميم ذلك النموذج؛ فمن ناحية أردت أن أرى كل هذه المعايير فى شكلها المدعم بالأدلة بقدر الإمكان وذلك من خلال نتائج الأبحاث التطبيقية. ومن ناحية أخرى لم أتبن كل شيء كما هو كما صاغه باحثو التدريس، لكنى كباحث تعليمى قمت بتحديد اتجاهًا معياريًا خاصًا بي[(٢)].

وبعد أخذ وردٍ مع النظريين والتطبيقيين اتُّفِق على السمات العشر الآتية والتى سميتها المعايير المختلطة. وما أود الإشارة إليه فى هذا المقام وبشكل واضح هو أن البحث لا يزال قيد التطوير وسوف يتوصل الباحثون فى القريب العاجل بكل تأكيد إلى قائمة معايير إضافية أخرى تكمل الناقص وتصحح الخطأ.

السمات العشر للتدريس الجيد

(خليط من المعايير)

١. **بنية واضحة للحصة** (من حيث وضوح عملية التدريس ووضوح الهدف ووضوح المحتوى، إضافةً إلى وضوح الأدوار لكل من المعلم والمتعلم وفق قواعد وأفعال وحرية فى الحركة متفق عليها)

٢. **الإهتمام الكبير بأوقات التعلم الفعلى** (وذلك من خلال إدارة الوقت بطريقة جيدة والالتزام بالمواعيد وتنحية الأمور التنظيمية وضبط إيقاع اليوم الدراسي).

---

(١) فى صفحة ٢٢٦-٢٤٠ فى المرجع (١٩٩٧) Wolfgang Einsiedler، وصفحة ٥-٦٢ فى المرجع Sabine Gruehn (٢٠٠٠) سوف تجدون إطلالة على «تاريخ بحث» هذه السمات، لمزيد حول هذا الموضوع اقرأ الفصل الثانى الجزئية الرابعة (٢.٤).

(٢) فالعلاقة بين فن التعليم العام وأبحاث التعليم والتعلم التجريبية هى علاقة „أختان أجنبيتان". فهما يعالجان نفس الموضوع، لكن لكل منهما منطقه الخاص به، فالإستشهاد الغير المسئول بنتائج الأبحاث التطبيقية يُعد أمرًا غير مقبول، لأن الباحثين دائمًا يقتصر بحثهم على ما هو ملموس منهجيًا، لذلك فإن بعض جوانب التدريس أقل دقة من الناحية التجريبية مما كنت أتمنى.

٣. **مناخ مشجع على التعلم** (من خلال الإحترام المتبادل ومراعاة القواعد وتولى المسئولية والعدالة والرعاية والإهتمام بالتلاميذ).

٤. **وضوح المحتوى** (من خلال تفهم المهام المطلوبة وفهم سير الموضوع والوضوح والاتساق مع النتائج المتوقعة)

٥. **التواصل الهادف** (عن طريق مشاركة كل من المعلم والمتعلم فى التخطيط وثقافة الحوار والمؤتمرات الهادفة التشاورية ومذكرات التعلم والتغذية الراجعة)

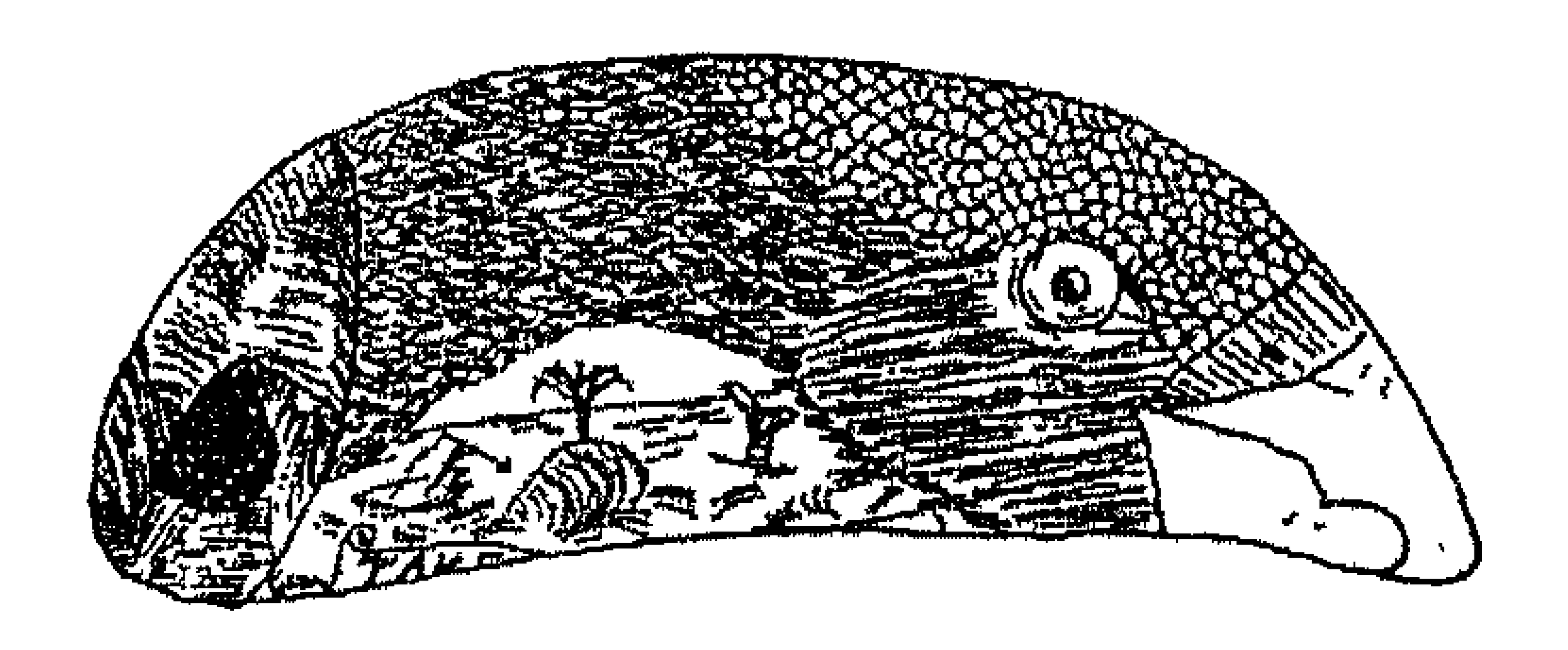
٦. **تنويع طرق التدريس** (الثراء التقنى والادارى، التنوع فى النماذج السلوكية، والتنويع فى أساليب التدريس المستخدمة يوميًا، والموازنة بين طرائق التدريس الرئيسة)

٧. **التنمية الفردية** (من خلال حرية الحركة والصبر والوقت والتقسيم الداخلى للتلاميذ والإندماج بينهم ومن خلال تحليل مستويات التعلم الفردي لدى التلاميذ ومن خلال خطط تنموية متفق عليها وتشجيع خاص لتلاميذ المجموعات المخاطِرة[1])

٨. **التدريب الذكى** (عن طريق التوعية باستراتيجيات التعلم وتكليفات محددة ومساعدات هادفة فى إطار محبب للنفس)

٩. **شفافية الإنجازات المتوقعة** (عن طريق وضوح مبادىء ومعايير التقييم التى تناسب قدرة التلاميذ على الإنجاز وإعطائهم تقارير مثمرة عن مدى تقدمهم التعليمى)

١٠. **إعداد بيئة الدراسة** (من خلال ترتيب جيد وتجهيز وظيفى لحجرة الدراسة وتوافر أدوات التعلم المطلوبة)



(١) هذا المفهوم سوف يتم توضيحه فى الفصل الثانى الجزئية السابعة (٧،٢).

وقد راعيت عند صياغة هذه السمات العشر قواعد بناء المعايير الآتية:

١. أن السمات العشر السابق ذكرها لها جانبان: جانب ظاهرى يمكن ملاحظته وجانب خفى يمكن استنتاجه.

٢. أن هذه السمات العشر التي جرى اختيارها وتم تعريفها بشكل يتيح للمعلمين والتلاميذ الإسهام في صياغتها فى الحصة الدراسية بشكل واضح، فليس هناك من السمات العشر ما يركز على المعلم فقط أو المتعلم فقط.

٣. أن هذه السمات تم تحديدها هكذا حتى يمكن تحليل وتقييم كل من التوجيهات المباشرة والتعلم المفتوح وبيئة التعلم.

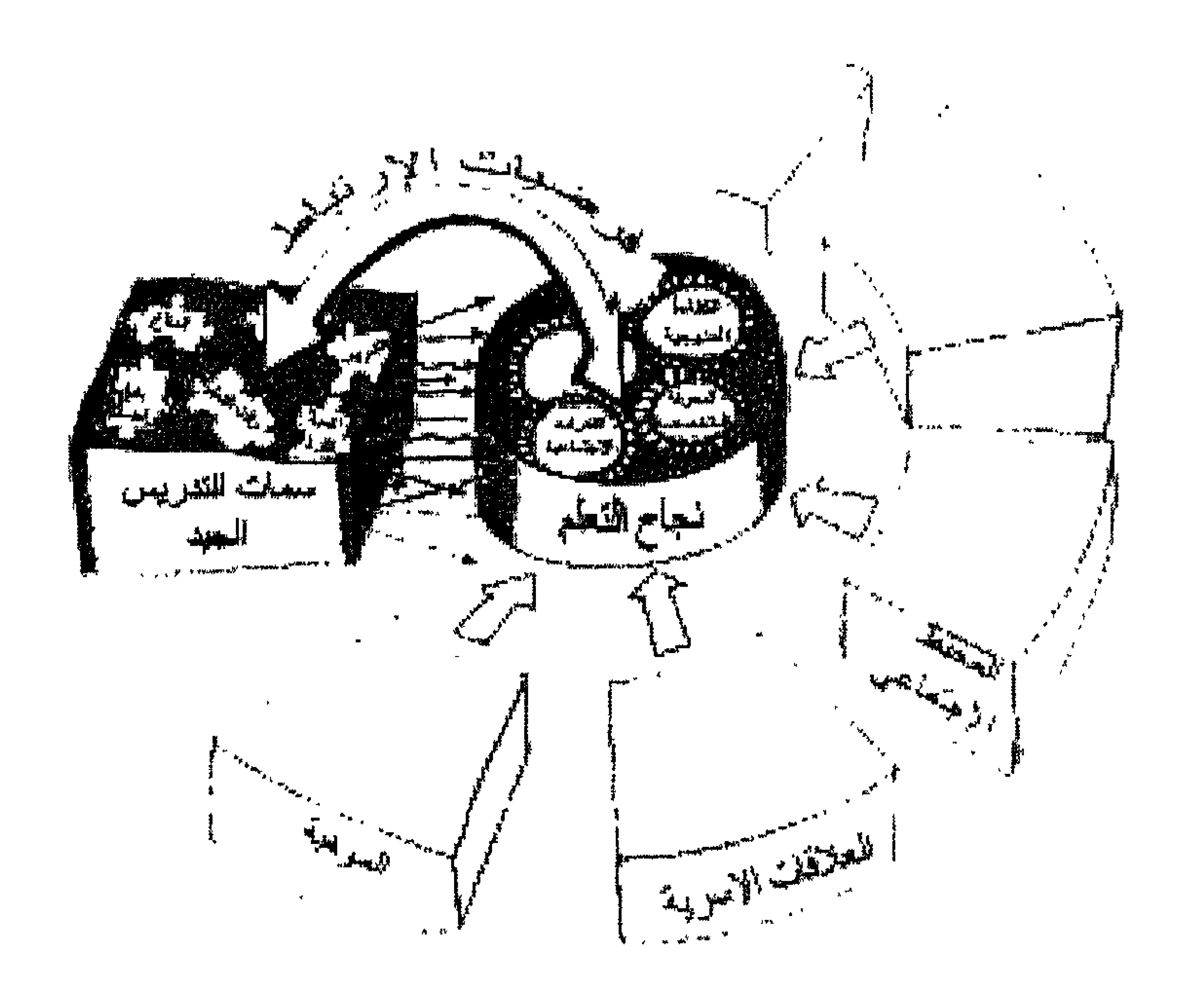
٤. لو نظرنا إلى هذه السمات من منظور تعليمى متخصص سنجد أنها محايدة، غير أنه يمكن بلورتها من ناحية أو استكمالها من خلال معايير تربوية أخرى متخصصة.

٥. أن هذه السمات تم ترتيبها وترقيمها، إلا أن هذا الترتيب لا يعنى المستوى أو المكانة، بل إن الأمر يتعلق بما يشبه اللعبة المكونة من أجزاء متعددة يتم تجميعها أولاً حتى ينتج منها كل متكامل.

● ٥.١ تعريفات أخرى

من المؤكد أن ما لفت انتباهكم هو أننى أتحدث تارة عن «السمات» ثم أتحول الى الكلام عن «معايير الجودة» تارة أخرى وأحيانًا أتحدث بشكل موجز عن «المعايير»، وذلك للأسباب الآتية:

- إن باحثى التدريس التطبيقيين لم يتحدثوا فى دراساتهم عن «معايير جودة التدريس»، لكنهم تحدثوا عن «السمات» و «المتغيرات» أو «عوامل التأثير»، كما تحدثوا أيضًا عن «التأثيرات» و «الآثار» و «المتغيرات» المتعلقة بها والتى تحدث عن طريق تلك السمات. فلم يقم هؤلاء الباحثون إلا بصياغة «فرضيات الإرتباط» التى يتم استخلاصها من الحقيقة المعقدة للتدريس ، إلا أنهم امتنعوا عن استنباط ما يجب على المعلمين فعله وما يجب عليهم تركه.



- إن التطبيقيين اعتادوا على ذلك التخبط لأنهم لم يكونوا على يقين بأنهم قاموا بالبحث بالشكل الكافى، ولأنهم من حيث إدراكهم العلمى أرادوا فقط إثبات الحقائق وليست أقوال معيارية، لكن الصواب فى هذا التخبط أن بين النتائج التطبيقية والنصائح التدريسية هناك الكثير من أعمال الترجمة المعقدة.
- أما المنظرون (التربويون/علماء طرق التدريس العام والتخصصى) فغالبًا ما يتحدثون عن «معايير الجودة» أو «المبادىء» وأيضًا عن «التدريس الجيد»، فمن المنطقى أن هؤلاء المنظرين قد أقاموا الدليل على ما قالوه من براهين ذات قيمة فى حواراتهم النظرية، فأنا لا أتحدث عن السمات إلا عندما يتعلق الأمر بوصف الظواهر التدريسية التى يمكن ملاحظتها وقياس تأثيراتها.

> **التعريف ٢ : سمات التدريس الجيد** هى الظواهر التدريسية التى تم بحثها وتطبيقها والتى تسهم فى تنمية المتعلم بشكل دائم فى النواحى المعرفية والإجتماعية والوجدانية.

كما أننى لا أتحدث عن معايير الجودة إلا عندما أعنى بذلك قرارًا واعيًا وذا تقدير كبير لصالح سمة تطبيقية مؤكدة وأيضًا يمكن الإنحياز إليها بشكل كبير.

التعريف ٣: معايير الجودة أو معايير التدريس الجيد هى تلك المعايير أو المقاييس المبرهن عليها نظريًا لتقييم جودة التدريس.

وربما تم إغفال معياراً من معايير الجودة الأخرى التى حددت من قبل، فمن هذه المعايير على سبيل المثال شخصية المعلم والنظام والموهبة والدوافع، فهذه المعايير غير موجودة هنا لأن الأمر هنا لا يتعلق بمعايير جودة التدريس وإنما يدور الأمر حول السمات الشخصية للمعلم.

إن معايير الجودة هى أفكار نظرية محددة من صنع البشر لا تعبر عن شيء حقيقى، وهى عبارة عن شفرات لغوية تمت صياغتها فى صورة مجردة عمدًا، وبصورة أدق فإن الأمر هنا يتعلق بجمع مصطلح واحد وفى حالتنا هذه عشرة مصطلحات فى مجموعة من التأملات حول الجودة، وسبب هذا التجريد لا يمكن أن يُستنبَط منها بشكل واضح كما هو الحال فى التدريس الفعلى الملموس. فالتدريس الفعلى دائمًا ما يكون مضمونه أكثر ثراءًا من معايير الجودة المجردة والتى تم صياغتها بهدف تقييم التدريس. لهذا وغيره فإن العلماء قد تعودوا على وضع مؤشرات يستعينون بها فى توضيح كيفية فهمهم للفكرة النظرية.

التعريف ٤: تصف المؤشرات ما يريد العلماء ربطه من ظواهر محددة بالأساس النظرى على أرض الواقع وذلك بطريقة محسوسة ويمكن ملاحظتها.

وقد ظهر حتى الآن عدد من القوائم (أو الكتالوجات) التى تحتوى على مؤشرات للجودة والتى تساعد طلاب التدريب الميدانى بالمدارس على ضمان جودة التدريس، وغالبًا ما يدور الحديث فى مناقشات السياسة المدرسية الحالية حول معايير تعليمية، على اعتبار أنها هدف يمكن الوصول إليه من خلال الأبحاث التطبيقية وتتطلع إليها القرارات الخاصة بالسياسات التعليمية لتنمية قدرات التلاميذ، حيث ترتبط هذه المعايير بأشكال دراسية ومراحل تعليمية محددة.

التعريف ٥ : المعايير التعليمية هى مستويات كفاءة خاضعة لإرادة سياسة تعليمية يمكن التحكم فيها محليًا وعالميًا باستخدام مؤشرات قياس معيارية، ومن المفترض أن يصل التلاميذ إلى هذه المستويات في مرحلة عمرية محددة بناء على فرص التعليم المحددة التى تتيحها المدرسة.

ومن الواضح أن السمات العشر المذكورة فيما سبق توضح ما يشبه «التوقعات المعيارية»، إلا أنه لا يجب الخلط بينها وبين المستويات المعيارية، وغالبًا ما توضح هذه السمات العشر ما ينبغى أن تقدمه المدرسة لتلاميذها، فالمعايير التعليمية هى محاولة لإدراك ما يمكن للتلاميذ الإستفادة منه.

وقد لخصت ما سبق ذكره من تأملات فى أربع نقاط :

١. أكد باحثو التدريس التطبيقي على أن هناك سمات تدريسية محددة تؤثر على نجاح عملية التعلم لدي التلاميذ.

٢. لفهم هذه السمات من الناحية التطبيقية قاموا بتصميم قائمة من المؤشرات يمكنهم عن طريقها تحديد ما إذا كانت تلك السمات تتوافر فى التدريس الجيد أم لا، وإذا كانت الإجابة بنعم، فما حجم توافرها؟

٣. صاغ خبراء التعليم معايير جودة للتدريس بناء على نتائج البحوث التطبيقية، هذه المعايير تحتوى على نموذج تعليمى محدد، له جذور تاريخية ويمكن إثباته نظريًا.

٤. قام واضعو السياسة التعليمية بصياغة معايير تعليمية تعد كمبادىء توجيهية يُسترشَد بها فى تقييم وضمان جودة المدرسة والتدريس.

ويمكن للقائمين على العملية التعليمية الذين من أجلهم تم تأليف هذا الكتاب استخدام نتائج البحوث ومعايير الجودة من أجل التأمل في تدريسهم الشخصى والعمل على تطويره.

أتمنى لكم وقتًا ممتعًا فى القراءة والنجاح فى التدريس،

المؤلف

هيلبرت ماير Hilbert Meyer
مدينة أولدنبورج Oldenburg
فى ٢ مايو ٢٠٠٤

الفصل الثاني

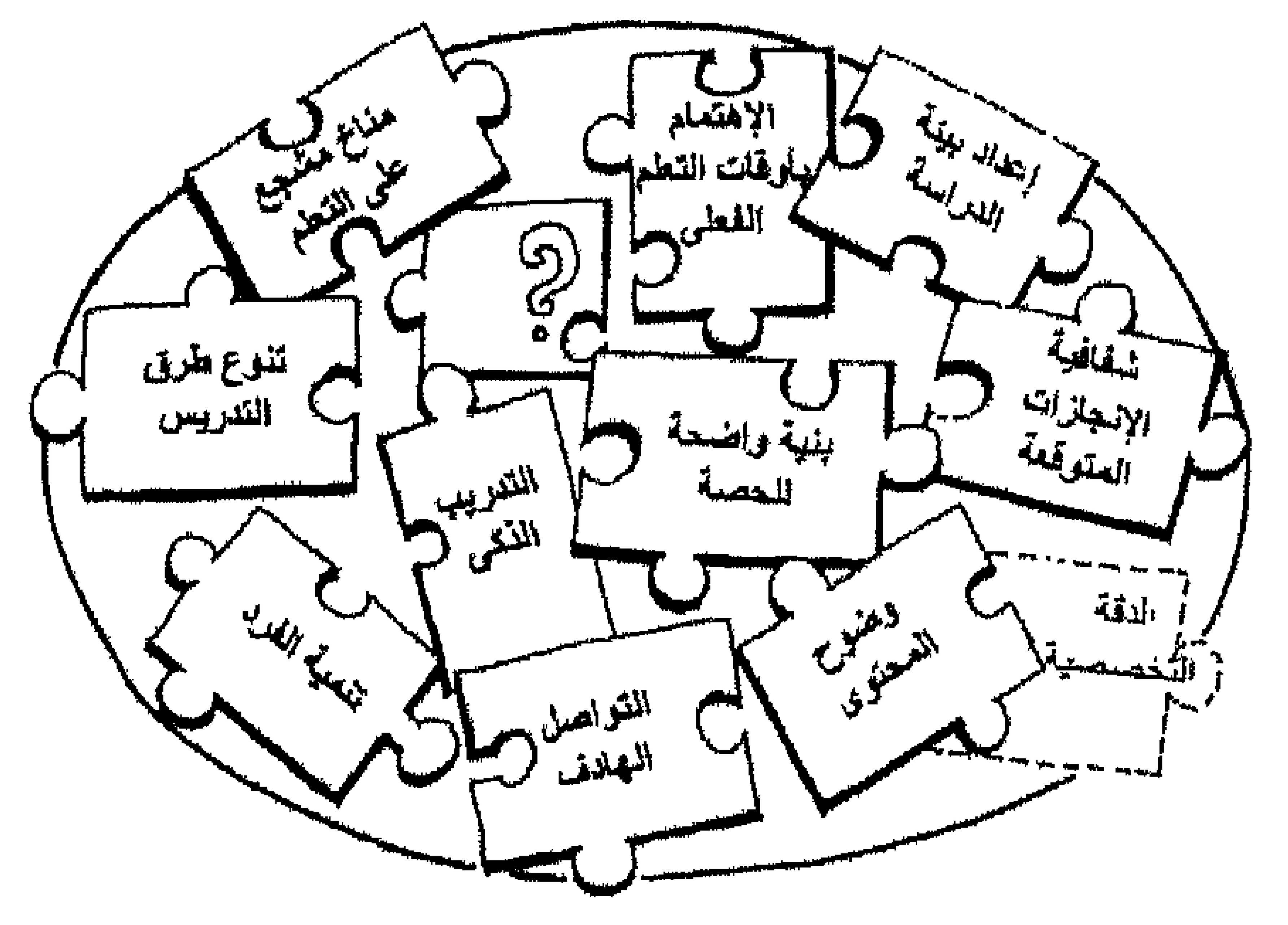


الفصل الثاني

السمات العشر للتدريس الجيد

• مقدمة

أجزاء الفصول من الأول حتى العاشر (١.٢ - ١٠.٢) تم تقسيمها بشكل ثابت كما يلى:



- أولاً: تعريف معيار الجودة وشرح ماذا يُقصَد به.
- ثانيًا: سمات ومؤشرات المعيار.
- ثالثًا: شرح نتائج بحثية مختارة حول أهمية معيار الجودة.
- رابعًا: صياغة بعض النصائح التى تتعلق بالتدريس وأساليبه، كما سيتم ذكر أمثلة وذلك من أجل تطوير التدريس.

ولو تحدثت عن نفسي فأنا لست تطبيقيًا ، لكنى مفسرًا كما يسمينى التطبيقيون، ولا أنظر إلى المجال البحثى المعقد إلا من زاوية جزئية وفى غالب الأحيان أعتمد على ما يقوله المتخصصون، وإذا ما أخطأت فى بعض المواقف فالرجاء إخبارى بذلك.

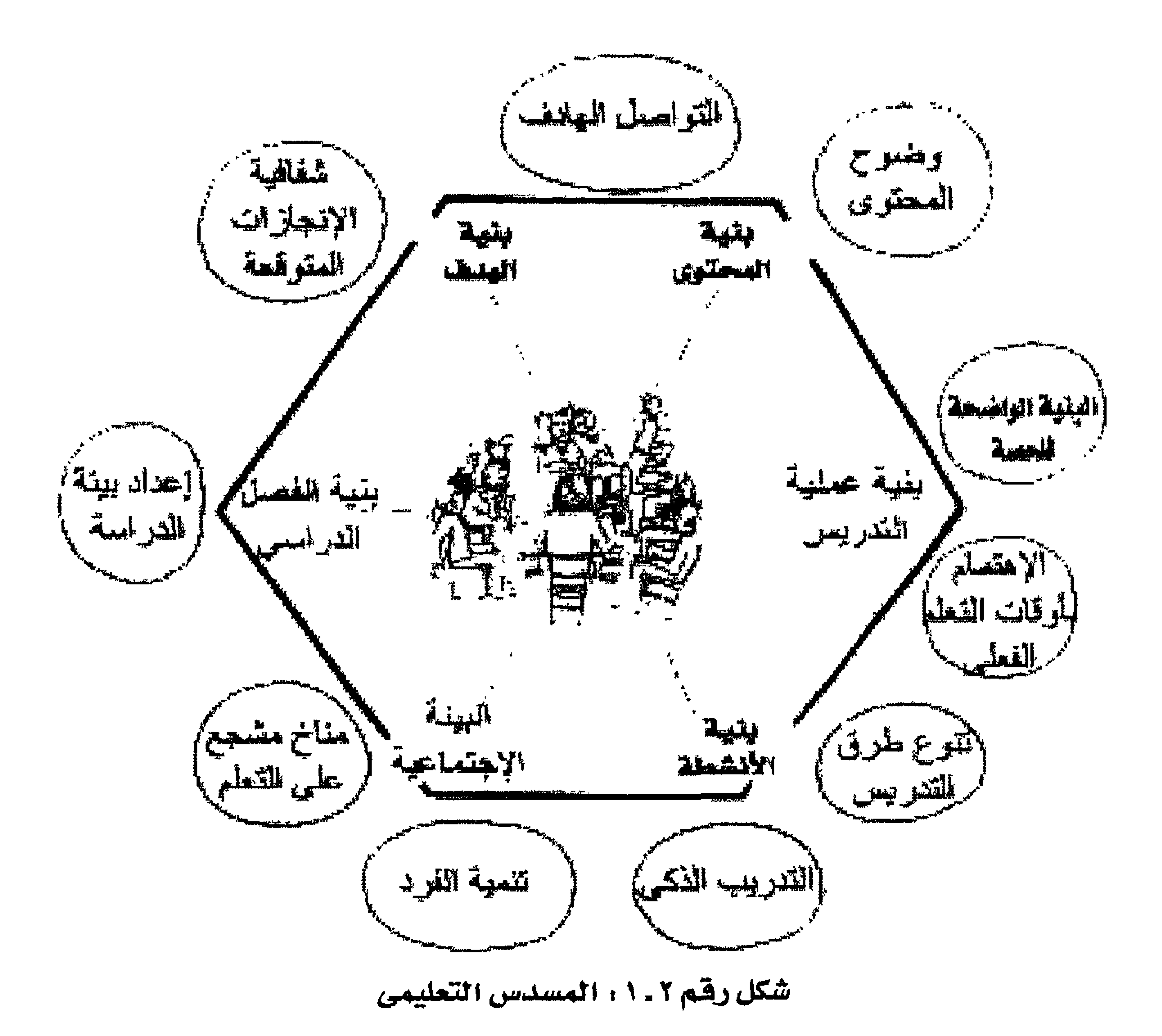
كل فصل من فصول هذا الكتاب يمكن أن يقرأ منفصلاً وبشكل مستقل عن باقى أجزاء الكتاب، لذلك فأنا أنصحكم بألا تقرأوا هذا الكتاب من أوله إلى آخره مرة واحدة، وإنما الذهاب إلى سمة بعينها تهمكم كثيرًا على أن تكون قراءتها بعناية[١].

(١) قمت بتأليف المسودة الأولى للفصل الثانى فى الفصل الدراسي الشتوى ٢٠٠٢/٢٠٠٣ فى جامعة أولدنبورج Oldenburg بمشاركة معلم ومعلمة وعشرين طالبا وطالبة، وهم مذكورون بالإسم فى بداية الجزء الأول من كل فصل. وقد ظهر الإصدار الأول عام ٢٠٠٣، حيث تم فى هذا الاصدار تعريف ثلاثة معايير من المعايير العشرة بطريقة مختلفة وكمستلة تابعة لجامعة أولدنبورج تحت رقم ٤٧٣/ المركز التعليمى بالجامعة (تحت أسماء مستعارة لمؤلفين «رابطة شمال ألمانيا GÜTE»). كما نشرت أيضا فى مجلة «التربية» بشكل مختصر فى مجلد رقم ٢٠٠٣/١٠

١.٢ بنية واضحة للحصة[١]

• أولا تعريف وتوضيحات

يمكن أن يستند الوضوح كمعيار لجودة التدريس على كل الأضلاع الستة الأساسية لعملية التدريس، أى أنه يرتبط ببنية الهدف والمحتوى والأنشطة والبيئة الإجتماعية وبنية عملية التدريس وبنية الفصل الدراسى[٢]. وتلتحق معايير الجودة العشرة بهذه الأضلاع الستة دون أدنى مشكلة، حتى لو ثبت أن كل ضلع من هذه الأضلاع ينبثق منه أضلاع أخرى. ويأتى فى المقام الأول من هذه المعايير المختلطة معيار الوضوح الذى يعتبر أهم معيار لهذه الأضلاع الستة، خاصة وضوح بنية عملية التدريس.



شكل رقم ٢ ـ ١ : المسدس التعليمى

وهذا الوضوح له جانبان: جانب ظاهرى وانا أعنى به إدارة الحصة، وجانب داخلى وانا أعنى به التخطيط المنهجى والتعليمى للحصة.

---

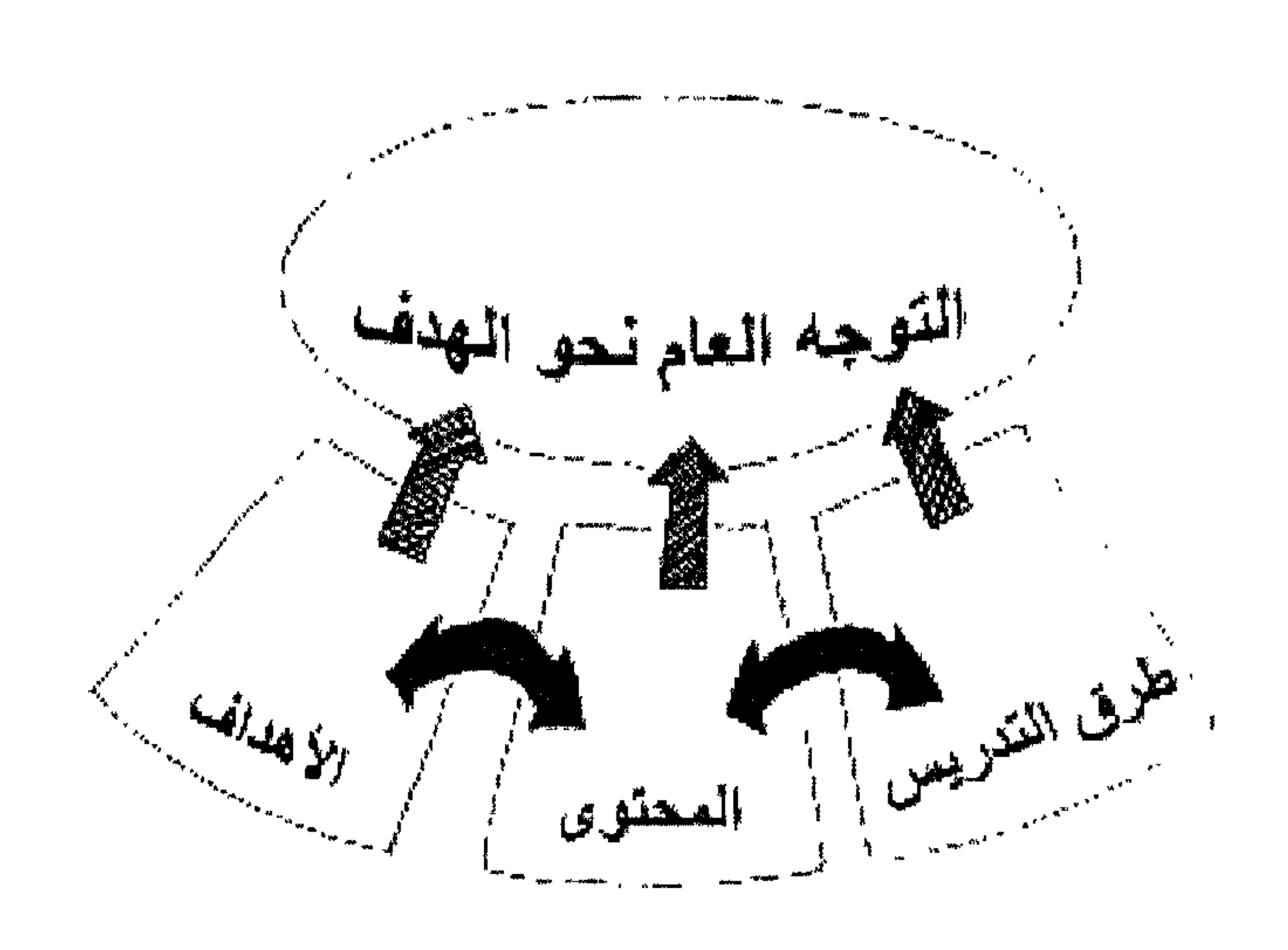
(١) شارك فى إعداد هذا الجزء ٢ ـ ١ كل من فرانك هلميش Frank Hellmich ويورجن هولشر Jürgen Hölscher ويينس هينر جورتيماكر Jens-Henner Görtemaker

(٢) قارن صفحة ٦٢ فى المرجع Jank/Meyer ٢٠٠٢ ، البعد الهيكلى السادس وهو «المكان» غير موجود هناك.

التعريف ٦ : إن عملية التدريس تكون مخططة بشكل واضح، عندما تتم إدارة الحصة على الوجه الأمثل، وعندما يكون هناك اتساق وترابط بين أنشطة المعلم والمتعلم طوال الحصة.

التوافق بين الأهداف والمحتوى وطرق التدريس: هناك علاقة تأثير وتأثر بين الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، فالأهداف التعليمية والمحتوى الذى يختار إلى جانب طرق التدريس، كل هذه الأمور تحتوى على «موجه ذاتى» يطلق عليه «هدف موجه داخليًا» (قارن صفحة ٥٥-٦٠ فى المرجع ٢٠٠٢ .(Jank/Meyer

وكمثال «للموجه الذاتى»: مَن يريد أن ينفذ مشروعًا مع تلاميذه يجب عليه أن يولى اهتمامًا كبيرًا بقدرات كل فرد من أعضاء فريقه المشاركين فى هذا المشروع، من ذلك نستنتج أن هناك قدرًا ما من حرية التصرف فى اختيار الهدف وما يناسبه من محتوى وطرق للتدريس، إلا أن ذلك لا يخضع للأهواء الشخصية وإنما لكل هدف تعليمى المحتوى الذى يلائمه وطريقة التدريس التى تناسبه وتناسب المتعلمين والموقف التدريسى ككل.



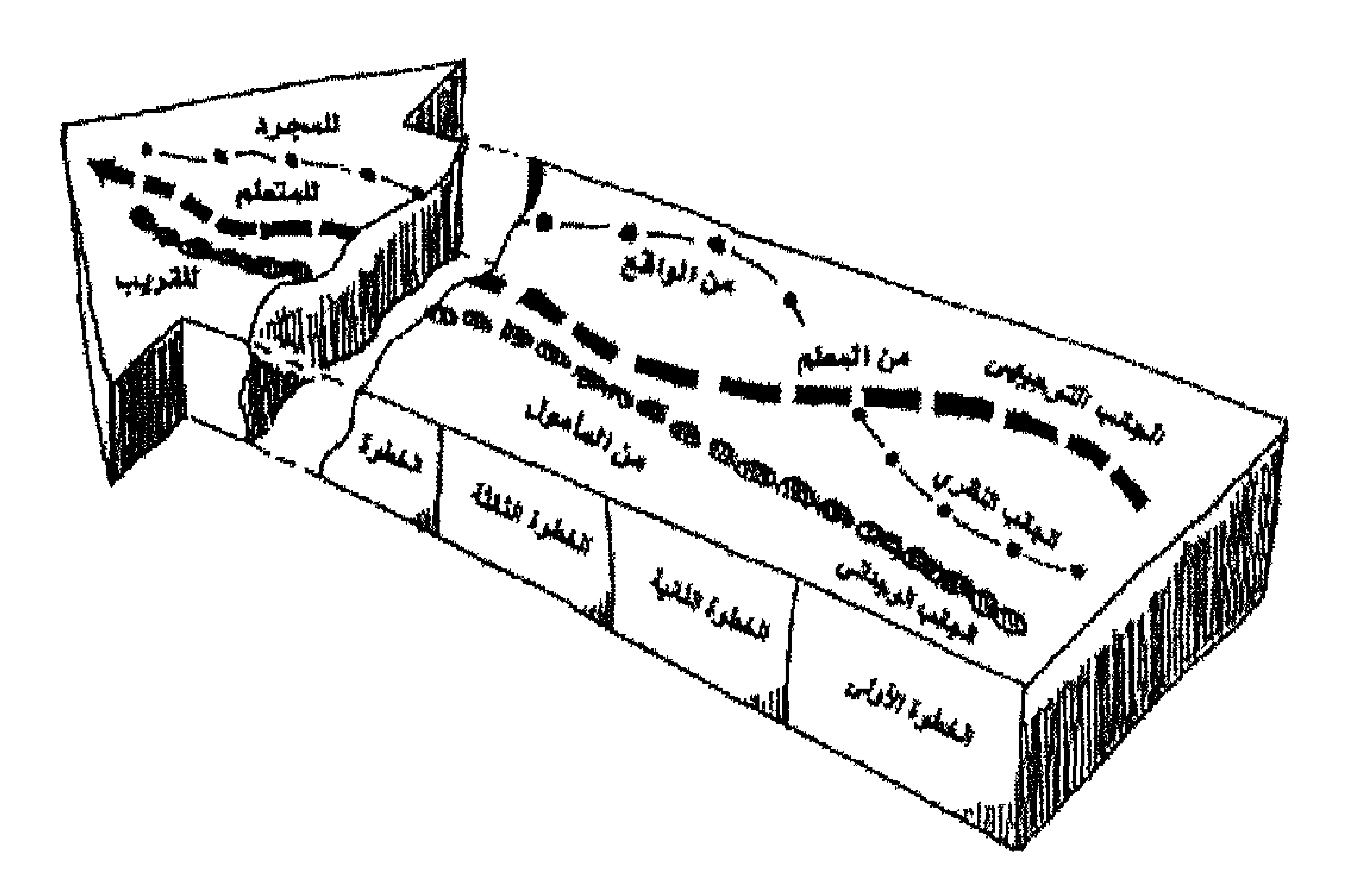
الشكل ٢.٢ : التوجه العام نحو الهدف فى العمل التعليمي

ويتحقق هذا التوافق من خلال التخطيط الجيد والمهارة المنهجية المنظمة للمعلم، كما يتحقق هذا أيضًا عن طريق العمل البنّاء للتلاميذ، وربما لا يتحقق شيء من ذلك. فإذا ما حدث هذا التوافق فإن المعلم أو المراقب للحصة ينتابه الشعور بأن الأمر قد «اكتمل». أما إذا كانت هناك قرارات متضاربة فى الحصة فيما يخص اختيار المحتوى أو تطبيق طريقة تدريس لا تتوافق مع الهدف التعليمى، فهذا يعنى أن الحصة «قد انفرط عقدها».

مسار منهجي ومنطقى: يوصف المصطلح التخصصى «المسار المنهجى» بالمنطقية التى تكون فيها الخطوة الثانية فى الدرس بناء على الخطوة الأولى والثالثة بناء على الثانية (قارن صفحة ٨٨-٩٢ فى المرجع ٢٠٠٢ Jank/Meyer). فإذا ما تأملنا إحدى الحصص المحببة إلينا بشكل دقيق لوجدنا أنه لا يوجد مسار منهجى واحد، وإنما يوجد فى كل حصة دراسية مسارات متعددة متشابكة مع بعضها، لذلك فالكلام هنا يدور حول التخطيط المنهجى للحصة، فليس هناك ضوابط قانونية تحدد لنا ما هو الوقت المناسب للتخطيط وما هو التخطيط الذى يجب اختياره، فهذا هو السؤال الحالى والمستقبلى الذى يتعلق ببنية الأهداف والمحتوى، كما يتعلق أيضًا بالخيال المنهجى للمعلم والتلاميذ.

خطوات منهجية أساسية: هناك خطوات متتابعة ومتشابكة إلى حد كبير، إلا أن المسار المنهجى يرجع فى غالب الأحوال إلى الخطوات الثلاثة الآتية: المقدمة/العرض/الخاتمة، وهذه الخطوات الثلاث يطلق عليها الإيقاع المنهجى الأساسي للتدريس، وأنا أنصح جميع مَن سيتولون مهمة التدريس قريبًا بالإلتزام بهذه الخطوات الثلاثة عند التخطيط التفصيلى للحصة التقليدية التى تخضع لنموذج التوجيه المباشر.

خطوات منهجية استرشادية



- الجانب الوجدانى: يمكن للتخطيط أن يستثير وجدان ومشاعر التلاميذ نحو موضوع ما حتى يصلوا إلى الفهم العقلى المجرد لهذا الموضوع والعكس صحيح.
- الجانب التوجيهى: قد تبدأ الحصة بسيطرة عالية من جانب المعلم وتنتهى بتفاعلات قوية ومناسبة من جانب التلاميذ، وقد يكون الأمر عكس ذلك، أى أن يتحول الأمر من تفاعل التلاميذ إلى تأكيد لخلاصة المعلومات والنتائج من جانب المعلم.
- الجانب المألوف: يسير التخطيط من المألوف إلى غير المألوف أو العكس.
- الجانب المعقد: يأتى التخطيط من البسيط إلى المعقد أو العكس (وتجدر الإشارة هنا إلى أن البساطة من الناحية العقلية ليست شرطًا أن تكون كذلك من الناحية النفسية).
- الجانب النظرى: من الممكن أن يتجه التخطيط من المعالجة النظرية المجردة لموضوع ما إلى المعالجة الحسية الواقعية أو العكس من الجانب الحسى إلى المجرد.

وضوح المهام: وذلك يبدو جليًا عندما يستوعب التلاميذ كل ما يُقال لهم، حيث أنهم لا يستطيعون ذلك إلا عندما يدركون العلاقة بين اختيار الأهداف والمحتوى واختيار طريقة التدريس، ويمكن التأكد من وضوح المهام بوجه خاص وذلك بأن يعطى المعلم لتلاميذه مساحة ما للمشاركة فى أفكاره التعليمية[١].

وضوح القواعد: يساعد على أن تسود الثقة فى محيط العمل، فالمعلم هو المسئول الأول عن الإتفاق على الأسس والقواعد العامة والحفاظ عليها، وهذا لا يعنى أنه يجب أن يتحمل المسئولية منفردًا، بل من الأجدر أن يشاركه التلاميذ في تحمل تلك المسئولية شيئًا فشيئًا.

وضوح الأدوار: بمعنى أن يُحدَد دور كل طرف أثناء الحصة وأن يعترف كل طرف من الطرفين أي التلميذ والمعلم بأن له دورًا محددًا ومهمًا أثناء الحصة يقبله ويقوم بعمله ويمكن للتلميذ والمعلم القيام بالأدوار الآتية كلٌّ حسب وظيفته:

- الدور التقليدى للقائم بالتدريس
- الدور التقليدى للمتعلم
- دور المعد (على سبيل المثال أثناء إعداد مشروع وأثناء العمل الحر)
- دور المنظم
- دور أحد الأصدقاء الناقدين أو الصديقات الناقدات (كما هو الحال عند التوجيه).

عدم وضوح الأدوار

قد ينشأ هذا بشكل خاص عندما تتشعب الأدوار التى لا تتصل بهدف الحصة ولا تناسب وسائل التدريس التى اختارها المعلم كما هو الحال عندما يتكرر تدخله فى مجموعات العمل أو عندما يحاول مرارًا وتكرارًا أن يتحول الحديث أثناء الحصة إلى حوار آخر.

---

(١) للمزيد حول هذا الموضوع يمكنكم الإطلاع على الفصل الثانى الجزئية الرابعة (٢.٤).

"هل يمكن للمعلم أن يعطل سير الحصة"؟

قبل ٣٨ عام قمت بأداء أول تربية عملية فى حياتى، حيث كانت السيدة ألين ريجارت هى التى تقوم بالإشراف عليّ، وكانت هذه السيدة تكتب تقاريرها بشكل دقيق جدًا عن عملنا، كما أنها كانت تتناقش معنا – نحن القائمين بالتربية العملية – أثناء جلسة التقييم التى كانت تعقدها أثناء استراحة احتساء الشاى فى فترة الظهيرة. وقد كانت دائمًا ما تكتب في تقريرها عبارة: "المعلم يعطل سير الحصة". وقد كانت محقة فيما تكتب، حيث إننى كنت غير بارع في صياغة الأسئلة وعند طرح السؤال لا أعطى التلميذ الوقت الكافى للإجابة، ولم يكن لدىّ الخبرة الكافية فى إدارة الوقت، حيث أن هذه الأمور يمكن التغلب عليها عند حصول المرء على الخبرة الكافية. أما أصعب الأمور فهو أن يعكر المعلم الصفو وذلك من خلال عدم قدرته على التفكير بشكل واضح أو عند سوء المزاج أو من خلال التقدير غير العادل.

● ثانياً: المؤشرات

كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هناك بيـ [illegible] ة للحصة؟ وهنا نستطيع أن نفرق بين المؤشرات المباشرة التى يمكن ملاحظتها وبين المؤثرات الناجمة عن ذلك الوضوح. فهذه المؤثرات يمكن أيضًا أن تسمى بالمؤشرات الثانوية، أما الوضوح الذى يمكن ملاحظته بصورة مباشرة لعملية تصميم الحصة فهو يظهر فيما يلى:

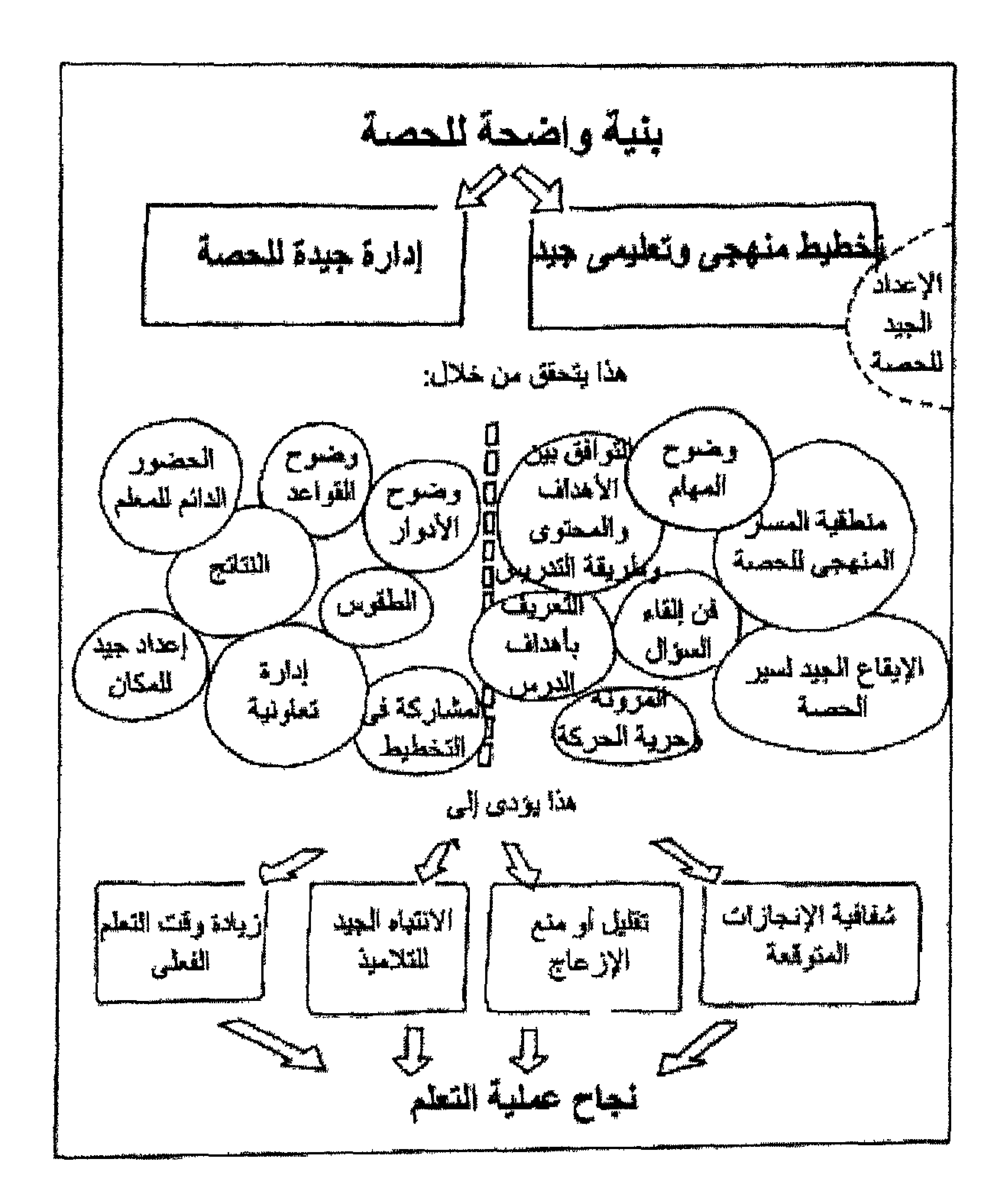
- اللغة الواضحة للمعلم والتلاميذ
- التعريف الواضح لأدوار المشاركين
- التزام المعلم بما يصدر عنه من أقوال
- وضوح توزيع المهام
- تحديد واضح لكل خطوة من خطوات الحصة

- التفرقة الواضحة بين عمل المعلم وبين عمل التلاميذ أثناء المراحل المختلفة للحصة
- الإيقاع الجيد لسير الحصة والإلتزام بأوقات الراحة
- الإلتزام بالقواعد وما تتطلبه من أداءات
- تهيئة المكان بما يناسب الهدف والمحتوى وطرق التدريس

أما المؤثرات الناجمة عن الوضوح عند التلاميذ أو المؤشرات الثانوية فهى:

- أن التلاميذ يمكنهم دائمًا توضيح ما يقومون بفعله وبيان الهدف من ذلك.
- أنه من السهل عليهم الإلتزام بالعهود واحترام القواعد.
- استعدادهم بشكل واضح لتقبل مساعدة المعلم وتكوين رابطة عمل معه.
- قلة حجم الإزعاج
- مستوى الضوضاء يتناسب مع شكل العمل.
- طول الأوقات المستغلة بشكل فعلى فى التعلم.
- يمضى الأمر بهدوء وبدون عصبية.
- الخطة لا تحتاج إلا إلى تعديلات معقولة وبسيطة.

فى الشكل رقم ٣.٢ قمت بتوضيح العلاقة بين المؤشرات الرئيسة والثانوية، أما الصيغة (يؤدى إلى) الموجودة فى هذا الشكل فلابد من قراءتها بمجموعة من التحفظات، وكما ذكرنا سالفًا فقد أثبت التطبيقيون أن ذلك الترابط هو علاقات يمكن قياسها إحصائيًا، أما بأيهما تبدأ أولاً الدجاجة أم البيضة، فهذا ما لم يتم حسمه حتى الآن.



الشكل رقم ٣.٢: البنية الواضحة للحصة

أما البنية الواضحة للحصة فهى تيسر على التلاميذ وخاصة ضعاف المستوى التعليمى منهم لكى يكونوا على درجة عالية من الإنتباه واليقظة (بروفى Brophy ٢٠٠٢).

● ثالثاً: النتائج البحثية

حول مصطلح «البنية الواضحة» يدور بحث فى الولايات المتحدة يحمل عنوان «إدارة الفصل» «classroom management»، فإدارة الفصل أو إدارة الحصة تسهم فى الحد من الإزعاج والصراعات، كما تسهم فى إطالة فترة التعلم الفعلي وتحسين الأجواء التعليمية.

ويعد الكاتب الأمريكى ياكوب كونين Jacob Kounin الذي كتب دراسة عام ١٩٧٠ حول «فنون إدارة الفصل» رائد هذا التوجه البحثي، فقد أراد الكاتب أن يتناول فقط بالبحث كيف يتعامل المعلمون المحترفون بشكل فعّال مع الإزعاجات أثناء الحصة. ومن خلال هذا البحث توصل الكاتب إلى أن الوقاية من تلك المنغصات أكثر فائدة من محاولة علاج السلوك الخاطيء لدى التلاميذ، لذلك فقد قام الكاتب بتوسيع مجال سؤاله البحثي. وبعد بحوث دقيقة استمرت أعوامًا توصل الكاتب إلى تحديد مباديء الإدارة الفعالة للفصل والتى تعد كقائمة أولية لمعايير الجودة الخاصة بالتدريس[١].

مباديء الإدارة الفعالة وفقاً للعالِم ياكوب كُونين Jacob Kounin

الحضور الدائم للمعلم (Withitness): يتميز التدريس الناجح بأن يكون التلاميذ لديهم الشعور بأن المعلم يهتم بكل شيء ويسجل كل شيء، حتى وإن لم يكن له رد فعل مباشر على كل شيء والتلاميذ يعرفون ذلك ويقبلون دوره القيادى.

الحماسة وحسن الأداء (Momentum): إن المعلم الناجح يجب أن يكون حاضر الذهن، فهو يهتم بأن تسير الحصة فى شكل متوازن، كما يتجنب التوقف الذى لا فائدة منه (مثل تلك الوقفات التى تنشأ عند تقسيم المجموعات أو بسبب إعادة التنظيم). ويهتم المعلم الناجح بأن يكون هناك قليل من الوقت الضائع أثناء الحصة، وكذلك يراعي عدم التعجل (كالذى يحدث عندما يريد المعلم إنجاز الكثير من المادة العلمية فى حصة واحدة).

السلاسة أثناء سير الحصة (Smoothness): ينبغى ألا تكون هناك مقاطعات أثناء الحصة إلا نادرًا، وأن يكون هناك تتابع وتسلسل منطقى بين خطوات سير الحصة، وتأتى الخطوة الثانية من الخطوة الأولى وتتولد الخطوة الثالثة من الخطوة الثانية وهكذا[٢].

تداخل وترابط مضمون العمل ومراقبة الأمور التنظيمية

(١) قارن صفحة ٨٢ وما يليها فى المرجع Helmke ٢٠٠٣ وكذلك صفحة ١٧٩ فى المرجع ٩٠. Kiper u. a ٢٠٠٢.
(٢) هذا يطلق عليه "المسار المنهجي" للحصة، انظر صفحة ٢٩.

والحد من الإزعـاج (Overlapping): إن المعلمين الناجحين لديهم القدرة على إنجاز عدة أشياء فى وقت واحد، مما يعد إحدى نقاط القوة، فالمعلم يوجه سير الدرس وفى غضون ذلك يهدىء التلميذ المضطرب، أما الأمور التنظيمية واستخدام الوسائط وتقسيم المجموعات فيتم إعدادها بشكل جيد والتعامل معها بصورة سريعة، كما أن الإزعاجات لا يتم الترحيب بها ولا يتم تجنبها باستنكار متعمد، وإنما يتم القضاء عليها بشكل غير ملحوظ قدر الإمكان.

التركيز مع كافة مجموعة المتعلمين (Group focus): عندما يتوجه المعلم إلى تلميذ بعينه، يجب عليه ألا يغفل باقى المجموعة ويهتم بأن يكون لديهم بعض المهام التى يقومون بها أو على الأقل يجب عليهم متابعة المعلم أثناء حديثه مع أحد التلاميذ.

الإنـتـقـال مـن خـطـوة إلـى أخـرى بـمـهـارة (Managing trasition): الإنتقال من خطوة إلى أخرى يجب أن يكون بشكل واضح وبصورة منظمة. كما أن بداية ونهاية الحصة الدراسية معروف وواضح للجميع والتأكيد على ذلك من خلال إشارات ملفتة أو تنبيهات سمعية.

عمل فردى متنوع ومتكامل: يتميز التدريس الجيد بمراحل عمل فردى قصيرة تم تصميمها بطريقة منهجية مبدعة وصياغة دقيقة ومستوى صعوبة مناسب.

معرفة الإنتباه الوهمى للتلاميذ وتجنبه: فبعض التلاميذ بارعون فى إيهام المعلم بأنهم منتبهون، إلا أن المعلم الناجح يرى ذلك ويلاحظه، فيتسامح مع هؤلاء بعض الشيء، لكنه يحاول تقليل حجم هذه المشاركة الوهمية عن طريق محتوى دراسي جذاب ومهام موزعة بشكل متميز.

وهناك دراسة للعالِم كونين Kounin أُجريت منذ خمسة وثلاثون عامًا اشتملت على أغلب هذه المبادىء الثمانية كموجهات للتدريس التقليدى الذى يتمركز بشكل كبير حول المعلم وذلك من وجهة النظر المتعلقة بمنهجية التدريس، فلا يمكن استخدام هذه المبادىء للحكم على التدريس المفتوح، ومع هذا فإن أغلب هذه المبادىء لا يعد قديمًا من وجهة نظرى، حيث ينبغى استكمالها بمفهوم الإدارة التعاونية والذى طوره جيرت لوهمان Gert Lohmann.



الحضور الدائم وحسن الأداء والحماسة عوامل تساعد على تعلم تلاميذ الفصول المضطربة.

هناك دلائل عديدة فى الأبحاث المكتوبة بالألمانية حول جودة التدريس تشير إلى أن التصميم الواضح للحصة يؤثر بشكل إيجابى على نجاح العملية التعليمية، ومن أمثلة هذه الدراسات:

- استطاع كل من العالِمَين فاينرت وهيلمكه Weinert، Helmke فى دراستهما الطولية (SCHOLASTIK) أن يبرهنا على أن نجاح التعلم من الناحية المعرفية تزداد فاعليته بشكل ملحوظ فى الحالات الآتية: إذا استمر التدريس أثناء الحصة دون انقطاع وإذا تم التنقل بين مراحل الدرس المختلفة بشكل سريع وأداء جيد ومنتظم وكذلك عندما يتم توفير المادة العلمية اللازمة، وعندما يدخل المعلم بشكل سريع فى الموضوع ولا يحيد عنه، وكذلك عندما يكون شرح المعلم مصممًا بطريقة جيدة.
- وفى عام ٢٠٠٠ استطاعت الباحثة سابينه جرون Sabine Gruehn أن تثبت من خلال دراسة طولية أن هناك سمات للجودة مثل «وضوح القاعدة» و«التدريس البنائى»[١] تؤثر ايجابيًا على نمو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأولى الثانوية، بينما هناك سمات تدريس مثل «القفزات» و«التدريب المكرر» تؤثر سلبيًا بشكل واضح على التعلم.
- استطاع العلماء مولر ويونين وهاردى وشتيرن Möller، Jonen، Hardy und Stern (٢٠٠٢) أن يثبتوا من خلال دراسة أجروها حول تدريس العلوم الطبيعية فى المدارس الابتدائية أن التدريس يحالفه التوفيق إذا ما تم تقسيم محتوى الدرس إلى مراحل واضحة، إضافةً إلى ذلك فقد أثبتت النتائج أن التدريس المصمم بشكل متميز والمتمركز حول المعلم قد يتفوق على التدريس المفتوح فيما يخص التعلم المعرفى (صفحة ١٨٥ فى المرجع Möller u. a. ٢٠٠٢ ؛ قارن أيضًا المرجع Hellmich/Hartmann ٢٠٠٢).

هناك دراسة عن الإدارة التعاونية قام فيها العالِم جيرت لوهمان Gert Lohmann بتطوير نموذج لإدارة صفّية متعاونة، تلائم ظروف المدرسة الألمانية، وذلك إستنادًا إلى تحليل دقيق للمراجع الأمريكية حول الإدارة الصفّية، وطبقًا لهذا

(١) قارن صفحة ٢٧-٢٩ فى المرجع Gruehn ٢٠٠٠ ،والمرجع Reinmnn-Rothmeier/Mandl ٢٠٠١.

النموذج يتحمل التلاميذ مسئولية إدارة الفصل تدريجيًا (صفحة ٧٥ فى المرجع Lohmann ٢٠٠٣).

قوة تأثير سمة "البنية الواضحة للحصة": أجمع التطبيقيون على أنه ليس هناك سمة للتدريس الجيد لها تأثير على نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ مثل معيار الجودة الأول[١]. وهذا ما أثبتته التحليلات التفسيرية (التفسيرات المتكررة لنتائج البحوث الفردية)، والتى تم فيها إدراك عوامل مختلفة لنجاح التعلم، وأشهر هذه الجداول يرجع أصله إلى هؤلاء العلماء الأمريكان الثلاثة ڤانج وهيرتل وڤالدبرج Wang، Haertel، Waldberg[٢] (١٩٩٣). وقد تم ترتيبها ترتيبًا تنازليًا من الأقوى إلى الأضعف كما يلى:

درجات التأثير على نجاح التعلم
(قوة التأثير)

١. الكفاءات المعرفية للتلاميذ
٢. **إدارة المعلم للفصل**
٣. البيئة المنزلية ودعم الوالدين للتلاميذ
٤. كفاءات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ
٥. التفاعل بين المعلم والتلميذ فيما يخص عملية التعلم
٦. سياسة الدول وسياسة المناطق بناء على نموذج التعليم الأمريكى
٧. الكم التدريسى
٨. الثقافة المدرسية
٩. مشاركة الوالدين فى الأمور المدرسية
١٠. تنظيم المنهج الدراسي
١١. موطن التلاميذ
١٢. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب الأعمار
١٣. الجودة التدريسية
١٤. العوامل الوجدانية والتحفيزية
١٥. المناخ الصفى
١٦. الوضع الديموغرافى فى مناطق انتقال التلاميذ
١٧. القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة
١٨. سلوك التلاميذ أثناء أوقات الفراغ

(١) شيرينس Scheerens ١٩٩٢؛ فاينرت/هيلمكه Weinert/Helmke ١٩٩٧
(٢) هنا اقتباس عن فاينرت/هيلمكه Weinert/Helmke ١٩٩٧ صفحة ٧٤؛ قارن أيضًا صفحة ١٨٩ فى المرجع Bromme ١٩٩٧ وصفحة ٧٨ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣.

● رابعاً: نصائح

ماذا نفعل لكى تكون الحصة أكثر وضوحًا؟ إليكم النصائح الآتية:

الإعداد للتدريس بطريقة ذكية : و ذلك من خلال:

(أ) أن يكون الإعداد لواجبات التلاميذ فى بؤرة الإهتمام،

(ب) أن يظل الإعداد عند مستوى تجريدى متوسط،

(ج) عندما لا يُنَظِّم كل شيء، وإنما تُحَدد النقاط الرئيسة وواجبات التلاميذ فقط.

(د) عندما يتنبأ الإعداد بالمواضع التى ينبغى التوقف عندها والتى يمكن أن تتوقف عندها عملية التعليم والتعلم بشكل مهارى[1]. لاحظ: أن مَن يخطط بشكل دقيق، يخطىء بشكل أدق.

تعريف التلاميذ بأهداف الدرس فى بداية الحصة التدريسية : وأنا أنصحكم هنا بتطبيق هذا المبدأ قدر الإمكان، أى أن تقول فى بداية الحصة، أو تكتب على السبورة أهداف الدرس (قارن صفحة ١٣٦ فى المرجع Meyer١٩٨٧، المجلد الثانى)، وفائدة ذلك تكمن في أن المعلم يحدد وينظم لنفسه خطوات سير الحصة تبعًا للأهداف كما يمكنه تعديل خطته فى المنتصف أو فى النهاية بشكل سريع.

عدم الروتينية عند طرح الأسئلة : هناك العديد من الدراسات الفردية التى أثبتت أن المعلمين ذوى الخبرة يستخدمون روتينًا سيئًا عند طرحهم للأسئلة، كما

---

(١) قارن مقال المؤلف (Hilbert Meyer) الذى يحمل عنوان: "حول التدريس داخل الفصل" فى المرجع Meyer ٢٠٠١ ،صفحة ١١٩-١٤٠.

أن غالبية المعلمين يفضلون الأولاد عن البنات، إذ يتيحون للتلاميذ المجتهدين وقتًا أطول للإجابة، وبالتالى يساعدونهم أكثر من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا ما يؤثر بالطبع تأثيرًا سلبيًا على نجاح عملية التعلم، كما يؤثر أيضًا على التحفيز لديهم. وعلى الجانب الآخر فقد أثبتت الدراسات أن معدلات نجاح عملية التعلم ترتفع بشكل ملحوظ فى الأحوال الآتية (بروفى/جوود Brophy/Good ١٩٨٦ ؛ صفحة ٦٤ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣):

- عندما يكون هناك مزج متوازن بين الأسئلة السهلة والصعبة،
- عندما يطرح المعلم السؤال على التلميذ، ثم ينتظر ثلاث ثوانى على الأقل قبل إلقاء السؤال على التلميذ التالى،
- عندما يعطى المعلم تغذية راجعة فيما يخص محتوى إجابات التلاميذ،
- عندما يشجع المعلم التلاميذ على الأسئلة حول فهم السؤال المطروح،
- عندما يتم نداء جميع التلاميذ بطريقة متوازنة، دون التفضيل لبعض التلاميذ المتميزين.

العمل بطقوس دراسية : الطقوس هى سلوكيات تحدث بانتظام وعلى نفس الوتيرة، فبذلك تكتسب أهمية رمزية لدى كل من المعلم و التلاميذ، فالطقوس تتميز بوظائفها المتعددة والتى يمكن تقييمها حسب الموقف والشكل بأنها إيجابية أو سلبية كما يلي:

- فالطقوس تهيىء الهدوء والنظام والمصداقية لدى المعلم والتلاميذ.
- كما تحقق التباعد والإندماج الاجتماعى في الوقت ذاته بين المعلم والتلاميذ، وذلك وإن بدا فى الظاهر متناقضًا، إلا أنه يحدد طبيعة العلاقات والأدوار التي يقوم بها المعلم والتلاميذ. إضافة إلى ذلك فالطقوس توفر مناخ تعليمى مشجع.
- تعمل الطقوس على تنظيم خطوات سير الحصة، كما تسهم فى أن يركز التلاميذ فى عملهم من بداية الحصة، كما تسهم فى خلق وقفات مميزة فى عملية التدريس، إضافة إلى ذلك فهى تعمل على منع تفكك العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ (بيبر Piper ١٩٩٧؛ قارن كايزر Kaiser ٢٠٠٠؛ بيترسن Petersen ٢٠٠١).

حرية الحركة : الحرية والبنية الواضحة كلاهما يكمل الآخر، وتكمن أهمية الحرية بشكل خاص عندما يتيح المعلم للتلاميذ الحرية في تنظيم عملية التعلم الذاتي.

فرضية

٢٠٢ كلما كان التدريس مفتوحًا، زادت أهمية البنية الواضحة للحصة.

«يجب أن تُعَاملنا بحزم أكثر!» غالبًا ما يطلب التلاميذ من معلمهم أن يعاملهم بطريقة أكثر حزمًا، لأنهم لا يحسنون التصرف عند منحهم الحرية، كما أن التأمل والتفكر في سير الحصة يساعد أحيانًا وليس دائمًا فى توضيح الفرق بين الحزم والتصميم الواضح[١].

وإليكم ملخص ما سبق: يحقق التصميم الجيد للحصة نجاح عملية التعلم، حيث يلعب المعلم بذلك الدور الرائد، فبمرور الوقت يتعلم التلاميذ العمل على إنجاز هذا الهدف وهو نجاح عملية التعلم مشاركةً مع معلميهم.

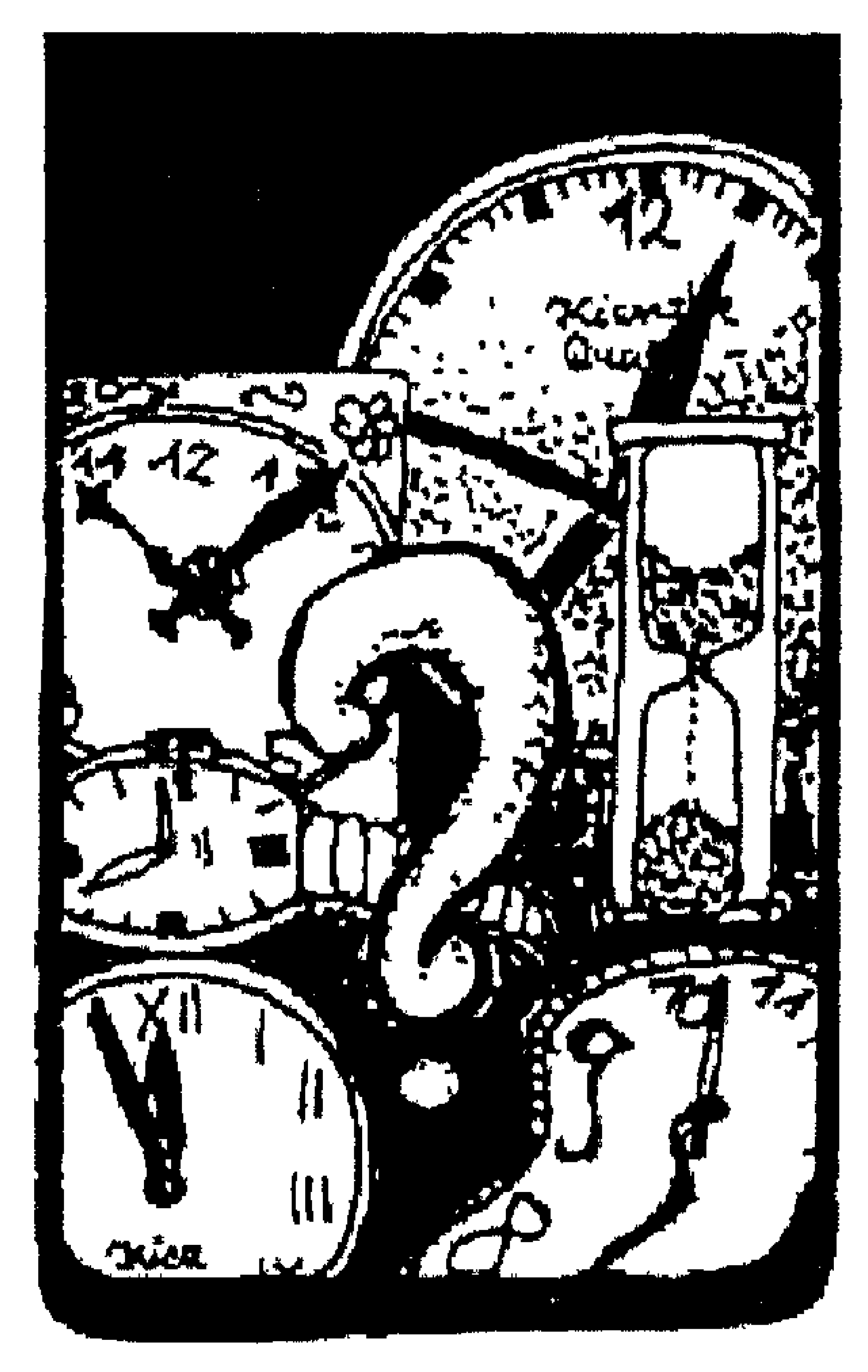
● مراجع ينصح بقراءتها

- Gert Lohmann (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Barbara Jürgens (2000): Schwierige Schüler? Konflikte in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

(١) للمزيد حول ذلك انظر معيار الجودة الخامس «التواصل الهادف».

٢.٢ الإهتمام بأوقات التعلم الفعلى[١]

أولاً: تعريف وتوضيح



إن عامل «الوقت المستغل بشكل فعلى فى التعلم» يؤثر بشكل كبير على نجاح عملية التعلم، فهذه الحقيقة يقصد بها: أولاً: الكم التدريسي[٢]، إذ إن *مَن يتعلم وقتًا أطول يتعلم أكثر*[٣]، ثانيًا: جودة التدريس، إذ إن *مَن يعمل بشكل مكثف يتعلم أفضل*، وهذا لا يعد أمرًا مفاجئًا لنا، إلا أن المفاجأة هى مدى تأثير عامل «خبرة المعلم»، فقد استطاعت سابينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠، صفحة ٢١١) أن تثبت أنه فى بعض الحالات الفردية قد تصل نسبة التعلم لدى التلاميذ فى التعليم المتخصص الذى يقوم به معلم ما إلى ضعف وأحيانًا إلى ثلاثة أضعاف التعلم فى الدروس المتخصصة التى يقوم بها معلم آخر.

فى هذا الإطار فهناك اختلاف كبير بين الوقت الذى يتم قضاؤه فى الحصة وبين «الوقت المستغل بشكل فعلى فى التعلم»، وما يتم حسابه هو فقط الوقت الذى

(١) قام كل من آنكه ليندیمان وبيرجيت ريبكين Anke Lindemann und Birgit Ripken بتحرير المسودة الأولى لهذا الفصل.

(٢) أظهرت دراسة PISA أن تلاميذ جنوب ألمانيا كان أداؤهم أفضل من تلاميذ شمال ألمانيا بسبب أن لديهم جدولاً دراسيًا مختلفًا حتى الصف العاشر، حيث أنهم يحصلون على ساعات دراسية أكثر من تلاميذ شمال ألمانيا، وكان ذلك على مدار عام دراسي كامل (وهذا ما يرجعه البعض إلى سوء أداء تلاميذ شمال ألمانيا).

(٣) هذه مقولة احصائية، نعم هناك استثناءات، فقد قام Furore بعمل دراسة (LAU، Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung) فى هامبورج تبحث فى تأثير دراسة الوضع المبدئى للتعلم على تطوير التعلم. وطبقًا لهذه الدراسة فقد تراجع مستوى أداء التلاميذ فى الصف الخامس وحتى السابع فى مادة الرياضيات (قارن المرجع Lehmann u. a. ١٩٩٦; ١٩٩٧)، بالإضافة إلى ذلك فإن منحنى النجاح فى التعلم أصبح منبسطًا مع مرور الوقت، وفى منطقة معينة يؤدى وقت التدريس الإضافى إلى تحسين فى الحد الأدنى من الأداء (صفحة ١٠٥ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣).

يستخدمه التلاميذ بفعالية ونشاط في التعلم (Weinert ١٩٩٨). (مع ملاحظة أن وقت التعلم الحقيقي لا يشمل أوقات عمل الواجبات والأشياء التنظيمية والإجراءات التأديبية واستهلاك الوقت بسبب عدم التحضير الجيد لكل من المعلم والتلاميذ، انحراف المعلم أو التلاميذ عن موضوع الدرس، وكذلك إهدار الوقت فى الإختبارات أو فى أساليب التقييم المختلفة وغيرها...).

التعريف رقم ٧ : «وقت التعلم الحقيقى» (Time on task) هو ذلك الوقت المستغل فعليًا من جانب التلاميذ من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

فالوقت المستغل بشكل فعلى فى التعلم يحوى فى طياته مراحل الحصة التى يظهر فيها نشاط المعلم بوضوح، حيث يتفاعل التلاميذ مع تلك المراحل بشكل ملحوظ، وهذا الوقت يُقصَد به الوقت الذى ينصت فيه التلاميذ إلى شرح مقسم بشكل واضح من المعلم.

● ثانيا: المؤشرات

- غالبية التلاميذ فى حالة من التفاعل أثناء الحصة.
- عدم تشتت التلاميذ بسبب صغائر الأمور.
- عدم الشعور بالملل.
- المحصلة النهائية هى نتائج عمل ثرية فى صميم المحتوى وملائمة للتكليفات.
- الحصص والخطط اليومية والأسبوعية تسير وفق خطوات قائمة على أسس تربوية.
- التنوع بين مراحل التعلم النشط وفترات الراحة.
- ندرة وجود اضطرابات فى النظام.
- عدم إساءة استخدام الحريات المكفولة.
- إلتزام المعلم وعدم حيده عن موضوع الحصة.
- المعلم لا يزعج التلاميذ أثناء التعلم.

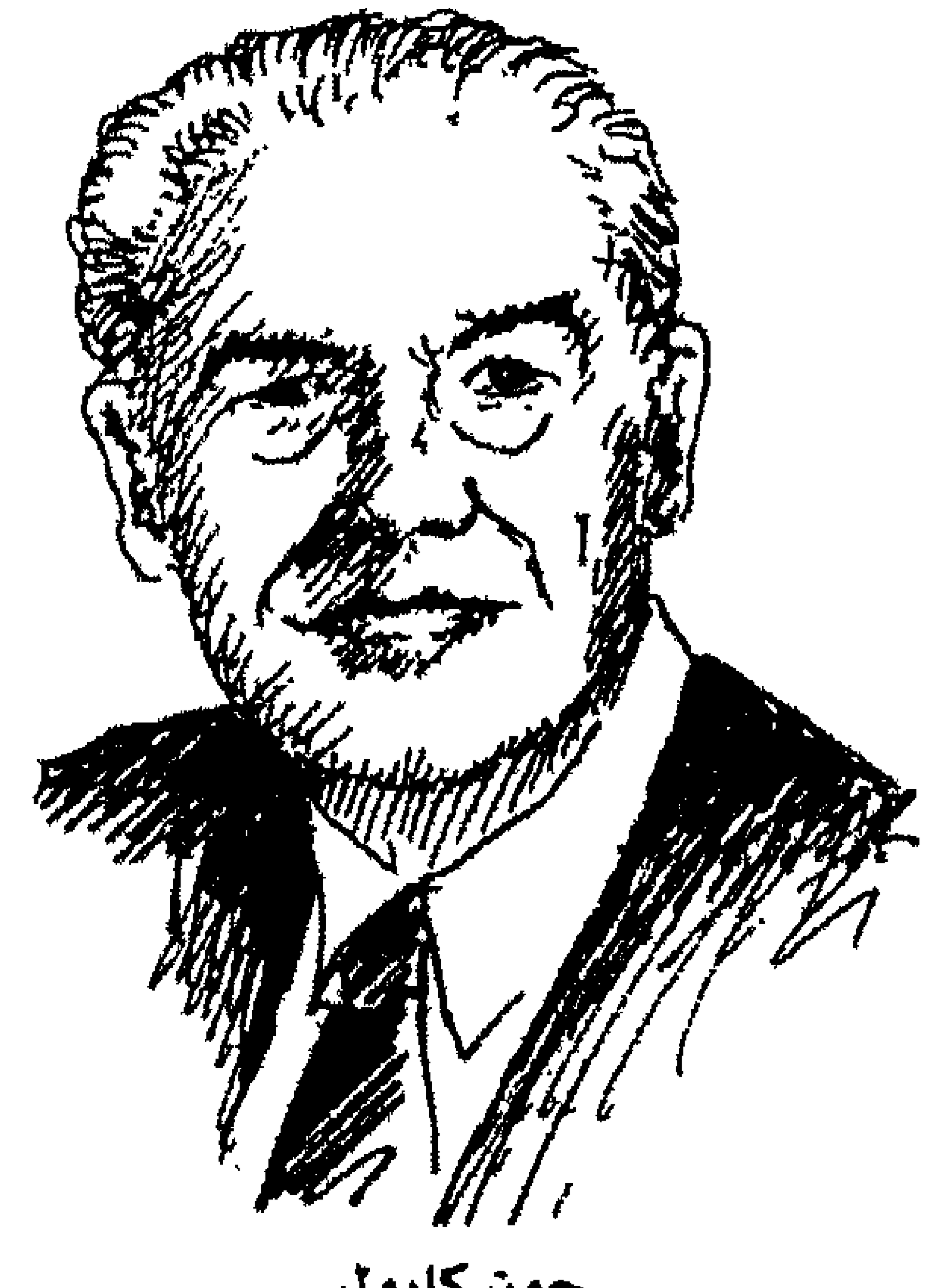
يمكن العمل على زيادة الوقت المستغل بشكل فعلى فى التعلم من خلال الإجراءات الآتية :

- التحضير الجيد من جانب المعلم والتلاميذ.
- انضباط المعلم والتلاميذ.
- عدم مناقشة الأمور التنظيمية أثناء الحصة.
- التقسيم الجيد لسير الحصة.
- التخطيط الجيد لكل من اليوم الدراسي وكذلك الأسبوع الدراسي.
- تكليفات مناسبة حسب قدرة كل تلميذ على الإنجاز.
- حل المشكلات التنظيمية خارج اطار الحصة.
- تدريبات تركيز وتهيئةwarming-upsوإنهاءللحصةcooling-downs.

ملاحظة

عندما كنت مدرسًا للصف الثالث الإبتدائى فى إحدى مدارس أُوخولت Ocholt وهى إحدى القرى التابعة لمدينة أولدنبورج Oldenburg وكان ذلك قبل أربعين عامًا، كنت أستاء كثيرًا من أحد التلاميذ ويدعى بيرند أولتيديرز Bernd Oeltjendiers. كان عندما ينتهى من الحساب أو الكتابة يتوقف عن العمل ويقوم بفتح علبة طعامه، ثم يبدأ بالأكل أثناء الحصة، فالنصيحة لم تجدِ نفعًا معه، إلا أنه ومن خلال الحديث مع موجهتي آنذاك توصلت إلى الفكرة التالية: أن بيرند Bernd يلوح لى بتصرفه هذا بضرورة تغيير أسلوب التدريس وهو الأمر الذي يعد شيئًا جيدًا ليس فقط له ولكن لكل زملاء فصله الذين يبلغ عددهم ثلاثة وأربعون تلميذًا. وعلى ذلك فقد جعلت من بيرند Bernd جهاز إنذار سري خاص بي، فعندما أجده توقف عما فى يده وقام بفتح علبة طعامه، أجتهد فى إنهاء الدرس بسرعة قدر الإمكان، ولكن بأسلوب ملائم للجميع.

• ثالثًا: النتائج البحثية



جون كارول

إن معيار«وقت التعلم الفعلى» ثبت فاعليته الجيدة جدًا بشكل عملى[1]، فقد كان السؤال عن الوقت الفعلى للتدريس كأنه الشرارة الأولى لإجراء بحوث تطبيقية حول «فاعلية المدرسة». ولا عجب من ذلك، فعامل الوقت لا يمكن قياسه بسهولة. ففى مقال يرجع تاريخ كتابته إلى عام ١٩٦٣ لأحد باحثى التدريس السلوكى وهو يُدعى جون كارول John B. Carroll عرّف فيه **نجاح التعلم** بأنه هو نسبة الوقت المستخدم فى التعلم والوقت المتاح من جانب المعلم، لذلك فإن الرسالة الرئيسة التى يوجهها الباحث تنص على: أن كل التلاميذ يمكنهم الوصول إلى الهدف المنشود عندما يُعطى للتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم وقتًا أطول. وفى هذا النموذج[2]. يفرّق الباحث بين ثلاث أوعية زمنية مختلفة:

- الوقت اللازم للتعلم والذى يُحَدد من خلال صعوبة الواجبات وموهبة التلاميذ.
- وقت التعلم المتاح من جانب المعلم والمنصوص عليه في الجدول الدارسي طبقًا لتوزيع المقرر.
- وأخيرًا الوقت الذى يستغله التلاميذ فى التعلم بشكل فعلى (Time on task)، حيث إن هذا الوقت يتعلق بدافعية التلميذ للتعلم ومثابرته واهتمامه.

فمن خلال هذه الإختلافات الثلاثة[3] نستطيع أن نحدد مفهوم جديد «للموهبة»، فالموهوب هو مَن يستغل الوقت بمهارة وسرعة بشكل مكثف، والأقل مهارة هو مَن

(١) الصفحة ١٠٤-١٠٦ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣، ؛ فى المرجع . Wang u. a، تم دمجه فى معيار "إدارة الفصل"، أى فى المرتبة الثانية.

(٢) عرض قصير لنموذج كارول Caroll نجده فى صفحة ٥ وما يليها فى المرجع Gruehn ٢٠٠٠.

(٣) يمثل «وقت التدريس الإسمى» وعاء زمنى رابع تحدده الإرشادات والمبادىء التوجيهية والجداول الزمنية للولايات (قارن صفحة ١٠٤ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣).

يحتاج إلى وقت أطول. وفى السبعينيات من هذا القرن انتشر هذا المفهوم بشكل كبير فى ألمانيا واستُخدِم كمسوغ لإصلاح التعليم.

• نتائج فردية

- **المفهوم الكمى لوقت التعلم الفعلى:** فى دراسة للعالِم ميخائيل روتر Michael Rutter بلندن تحت عنوان «خمسة عشر ألف حصة» تم تحليل كيفية تكريس المعلمين جزء كبير من الحصة بشكل مؤثر لصالح موضوع الحصة وعدم قضاء الوقت فى تشغيل الأجهزة وتوزيع المواد الدراسية كالأوراق والتغلب علي السلوكيات الخارجة عن النظام وغيرها، وحسب رأي روتر «يتفاوت وقت التعلم الفعلى من مدرسة إلى أخرى ما بين ٦٥٪ إلى ما يزيد عن ٨٥٪، فعندما يكون أغلب وقت الحصة عمل دؤوب ومؤثر، فإن التلاميذ نادرًا ما يبدو عليهم التصرف الغير المناسب» (صفحة ١٤٥ وما يليها فى المرجع . Rutter u. a ١٩٨٠).
- **الإنتباه:** فقد استطاع كل من أندرياس هيلمكه Andreas Helmke وأليكسندر رينكل Alexander Renkl (١٩٩٣) أن يبرهنا من خلال تجربتهما على الفصول الدراسية فى المدارس الابتدائية على أن البنية الواضحة للحصة ترفع نسبة التركيز عند التلاميذ وتقلل من مجال الإزعاجات.

> **مَن أو ما الذى يؤدى إلى ارتفاع التركيز لدى التلاميذ؟**
>
> عند تعاملى مع طلاب التربية العملية كثيرًا ما أصطدم بنموذجين مختلفين لتفسير ذلك: إذا كانت نسبة التركيز فى فصل ما سيئة، يأتى التنويه غالبًا بشكل تلقائى: «نحن هنا فى وضع اجتماعى بالغ الصعوبة»، أما اذا كانت نسبة الانتباه عالية فسرعان ما تأتى الإجابة: «لقد قمت بمجهود جبار»، فمَن إذن على صواب؟ هل المدعون أصحاب فرضية التلاميذ هم المذنبون أم مَن يقول: هذا يقع على عاتقى؟ فأنا أظن أن الحقيقة تقع فى المنتصف.

- **سرعة التعلم وضغط الوقت:** إن المعلم هو المسئول الأول عن فترة التعلم، فإذا ما كان المعلم يستخدم وتيرة سريعة أثناء شرح المحتوى التعليمى، فإن ذلك يمثل ضغطًا وعبئًا على التلاميذ. وهذا سيؤدى بدوره إلى انخفاض الثقة بالنفس وقلة الشعور بالسعادة أثناء التعلم لدى التلاميذ، كما أثبت ذلك أندرياس

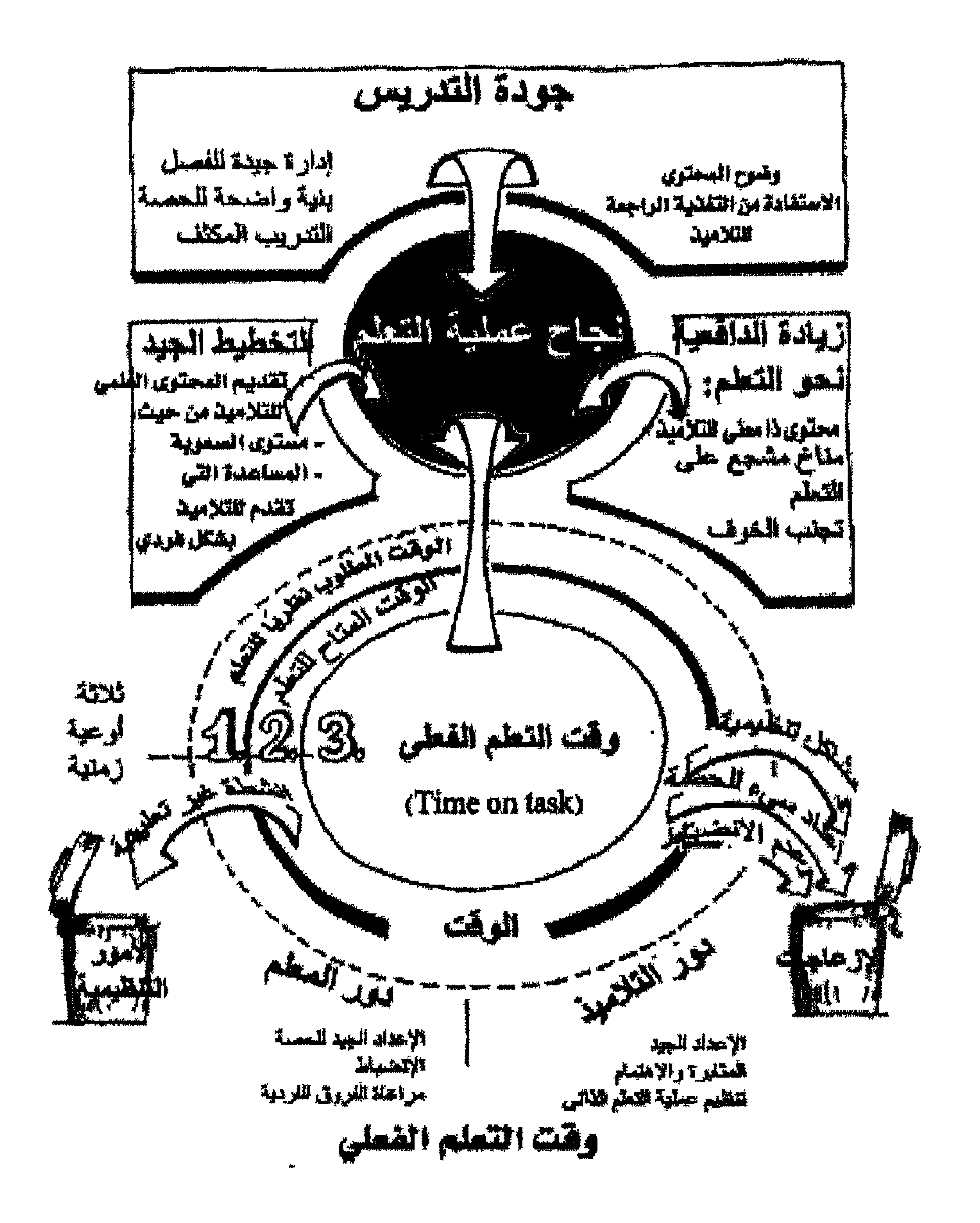
هيلمكه Andreas Helmke (١٩٩٢)، فالتسرع لا جدوى منه، ومن ناحية أخرى فإنه من الواضح أن مستوى الضوضاء والأعمال الجانبية من قِبَل التلاميذ ترتفع بشكل ملحوظ عندما تكون وتيرة المعلم بطيئة، فكلاهما يؤدى إلى أداء تعليمى منخفض.

- **المعلم المتسرع:** أثبتت الدراسات التى أُجريت على الصفوف الدراسية الإبتدائية أن المعلم يعطى التلاميذ وقتًا تقديره ٠,٩ ثانية للإجابة عن السؤال المطروح عليهم، لذلك فإن المعلم لو انتظر وقتًا أطول من ذلك فإن مستوى إجابات التلاميذ سوف يرتفع وسترتفع أيضًا نسبة مشاركة التلاميذ بطيئي التعلم (صفحة ١٩٣ فى المرجع Bromme ١٩٩٧).
- **الوقت المطلوب للعمل المركز:** استطاع كل من كلاوديه وشتيفان فون أوفشنايتر Claudia und Stefan von Aufschnaiter (٢٠٠٣) أن يبرهنا من خلال دراسات عديدة لهما حول تدريس العلوم الطبيعية على أن الوقت اللازم للعمل المركز حول فكرة ما يبدأ من ٣٠ ثانية حتى ٥ دقائق[(١)]، كما أنه من غير المتوقع أن يستغرق التلاميذ زمن الحصة أي ٤٠ دقيقة للتفكير حول موضوع ما دون تشتت وهذا ما لا نفعله نحن الكبار، لذلك فهم يقفزون بأفكارهم من جزيرة إلى أخرى.
- **إهدار الوقت:** تبلغ تكاليف الحصة الدراسية حاليًا فى ألمانيا حوالى ٧٥ يورو، فمثلاً معلم بدرجة A ١٣ والذى يبدأ حصته كل يوم بتأخير قدره خمس دقائق من إجمالى وقت عمله الذى يبلغ من ٣ — ٥ ساعات يوميًا، فهو بذلك يهدر وقتًا يكلف خزينة الدولة ما يقرب من ٢٥ يورو يوميًا، وطالبة المرحلة الثانوية تكلف الدولة ما يقرب من ٥٠٠٠ يورو سنويًا، أما إذا تغيبت عن المدرسة فى الفترة الصباحية فإنها تفوّت على الدولة أيضًا حوالى ٢٥ يورو فى ٢٠٠ يوم دراسي[(٢)].

---

(١) كتبت كلاوديا فون أوفشنايتر Claudia von Aufschnaiter (٢٠٠٣، صفحة ١١٠) ما نصه: «المدة الزمنية ما بين ثلاثين ثانية إلى خمس دقائق تعد شروطاً مقيدة رئيسة للعمليات العقلية، ففى الفترة الزمنية التى لا تتخطى الخمس دقائق يعالج التلاميذ محتويات مترابطة من حيث الموضوع (مثل أجزاء من الواجبات)، وعندما لا يتم إنجاز هذه المهمة فى الفترة الزمنية المحددة لها ينصرف التلاميذ عنها (فمثلا يتحدثون عن خططهم فى فترة ما بعد الظهيرة). يعد الإستماع إلى شرح المعلم وكذلك متابعة الحوارات داخل الفصل مهامًا محددة المضمون، ولمعالجة هذه المهام يقوم كل تلميذ بتطوير طريقته الخاصة التى غالبًا ما تكون على هيئة حبل من الأفكار المترابطة (كالإجابة عن سؤال، أو الخطوات المتتابعة لتجربة ما، أو تأليف مدخل لإعادة صياغة معادلة ما)، وهذه الطريقة يجب ألا تتعدى الثلاثين ثانية، فالفترة الزمنية التى تقديرها ثلاثين ثانية تمثل الحد الأقصى لكل تلميذ لكى يخلق علاقات تتعلق بالمضمون بين معانى متوالية (تصورات ذهنية)، لذلك يجب عليهم التفكير بشكل سريع تدريجيًا ومتكرر فى جوانب يحتاج الربط بينها وقتًا يزيد عن الثلاثين ثانية، والتى يبلغ التلاميذ فيها مستويات عليا من التجريد.» فى هذا الإطار يجب اختبار ما إذا كانت تلك النتائج البحثية يمكن تطبيقها على مواد دراسية أخرى، وكذلك على مراحل دراسية أخرى أم لا.

(٢) قارن صفحة ٨٠ والصفحة التى تليها فى المرجع Meyer ١٩٩٧، المجلد الأول.



الشكل رقم ٤.٢ : وقت التعلم الفعلى

وفى الشكل رقم ٤.٢ ستجد عزيزى القارئ ملخصًا للنتائج البحثية، حيث أُعتُمِد فى ذلك على نموذج QuAIT للباحث الأمريكى روبرت سلافين Robert E. Slavin (١٩٩٤) الذى قام بتطوير نموذج كارول Carroll للزمن. أما هذا الإختصار [١] QuAIT فهو يعنى الجودة Quality والملاءمة Appropriateness والحافز Incentives والوقت Time.

(١) يريد سلافين Slavin أن يشرح لنا نموذجه المسمى «بنجاح التعلم الكلى»، ويصحح وجهة نظر كارول Carroll الأحادية التى كانت تركز على جانب الوقت فقط. يظهر لدى سلافين Slavin كل المعايير التى تندرج تحت «خليط المعايير»، ماعدا المعيار العاشر مع تغيير طفيف فى المصطلحات (قارن صفحة ٨١-٨٣ فى المرجع Ditton ٢٠٠٠)؛ انظر أيضا الفصل الرابع الجزئية الثانية ٢.٤).

• رابعًا: نصائح

للعمل على زيادة وقت التعلم الفعلى يجب على المعلم أن يدير الوقت بشكل جيد، وإليكم بعض الأفكار لتحقيق ذلك:

- **الإنضباط:** فالحصة الدراسية تبدأ في وقتها، وتنتهى أيضًا فى الوقت المحدد لها، وذلك يسرى على كل من المعلم والمتعلم على حد سواء[1]. وعلى التلاميذ القادمين متأخرًا إلى الحصة أن يعتذروا، كما أن جدول المواعيد على السبورة سوف يساعد على توجيه هؤلاء.
- **تجنب «الأنشطة غير التعليمية» أثناء الحصة:** فكل متدرب على مهنة التدريس يدرك جيدًا العوامل المضيعة للوقت أثناء الحصة، مثل التسجيل فى دفتر مذكرات الصف الدراسي وجمع النقود والإستماع إلى الأعذار، والبحث عن بدائل للمواد التعليمية المنسية، فكل ذلك يجب استبعاده من الحصة الدراسية قدر الإمكان. وأنا على يقين بأن ذلك أمر شاق خصوصًا على معلم الفصل، إلا أننى أستطيع أن أزعم بأن فى كل فصل مدرسي يوجد الكثير من الإحتياطات الترشيدية.
- **منح التلاميذ مساحة من الحرية:** فمن غير المجدى أن يحدد المعلم لتلاميذه نظامًا وقتيًا صارمًا أثناء تواجدهم بالمدرسة، فالتلاميذ بحاجة إلى بعض الوقت للإستراحة، وتكوين صداقات، كما أنهم فى حاجة لبعض الوقت للشِّجَار والقدرة على التحمل.
- **سلوك المعلم تجاه التلاميذ الفائقين والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم:** يتقبل المعلم الجيد تلاميذه بالرغم من اختلاف سرعاتهم فى إنجاز أعمالهم، ويراعى الفروق الفردية بينهم وينمي استراتيجيات التعلم بشكل هادف وخاصة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- **تدريبات حركية (الاحماء warming-ups والتهدئة cooling-downs):** الكثير من المعلمين لديهم برنامج ثابت للتدريبات البدنية ذات الإستخدام الهادف، وذلك لمقاومة قلة الحركة أثناء الحصة والعمل على رفع درجة التركيز لدى التلاميذ (هاردت Härdt ٢٠٠٠). وعلى المعلم أن يعمل على

(١) يروى لنا تاله ماير Tale Meyer، التلميذ بالصف العاشر: «المعلمون واهمون، إنهم يقولون أن المعلم يبدأ في إنهاء الحصة عندما يدق الجرس، وعلى ذلك فإن جرس بداية الحصة يعنى بالنسبة لنا البداية التدريجية للحصة، إلا أنهم لا يريدون ذلك.»

إيجاد القدرة لدى التلاميذ على استقبال الحصة، على أن تكون تلك التدريبات دائمًا فى بداية الحصة. وأنا أرى أن الأصلح لهذه العملية هو مبدأ «الإحماء» warming-ups، أما مبدأ «التهدئة» cooling-downs فقد ألّفته، لأنه يقع على مقربة بشكل أو بآخر[١].

- **مدح التأنى:** ينبغى أن تزيد مدة وقت التعلم الحقيقي، وهذا لا يعنى أن يلعب المعلم الدور الأول والأخير فى التحكم فى الوقت، فإذا كان الوقت يكاد يكفى (وهذا هو المعتاد فى اليوم الدراسي)، فيجب على المعلم أن يعمل بإتقان ودقة. فمن غير المُجدى أن يقوم المعلم بشرح المادة العلمية التى لديه دون أن يستقبل منها التلاميذ شيء، ولذلك فإنه مفيد فى كثير من الأحوال أن يتأنى المعلم بشكل مقصود فى خطواته المنهجية التى يقوم بها لكى يؤدى إلى تعميق اثر التعلم (صفحة ٢٥٦ – ٢٥٨ فى المرجع Meyer ١٩٩٧ المجلد الثانى).

وإليكم ملخصًا لما سبق الحديث عنه: من سمات التدريس الجيد: التنظيم الجيد لسير العملية التدريسية وزيادة وقت التعلم الحقيقي والتنقل الجيد بين مراحل العمل المكثف ومراحل الإسترخاء.

٣.٢ مناخ مشجع على التعلم[٢]

أولاً: تعريف وتوضيح

يُقصد بمصطلح «مناخ التدريس» بأنه العلاقة الانسانية بين المعلم والتلميذ وكذلك بين التلاميذ وبعضهم البعض، فالأمر هنا لا يتعلق بالإستجمام أو بالتعليم المدلل وإنما يتعلق بالسؤال الذى يجب الإجابة عنه بطريقة عملية: ما هو المناخ الأنسب الذى يساعد على التعلم؟

(١) لعبة تحضير البيتزا: يقف الجميع فى دائرة، يشرح مدير حلقة النقاش كيفية فرد وبسط عجينة البيتزا، وما هى المكونات التى تحتاجها هذه البيتزا، وعلى كل مشارك أن يطرق بحركة مناسبة بكلتا يديه على ظهر زميله.

الماكينة الكبيرة: يقف الجميع فى دائرة فى وسط الفصل، يأخذ مدير حلقة النقاش أول تلميذ فى الحلقة، ويجعله يقوم بحركة نمطية على نفس الإيقاع (مثل رفع الذراعين وخفضهما)، إضافة إلى ذلك فإن على الطالب أن يقوم بإصدار صوت طرقعة أو صوت تذمر أو يصدر صوتًا يشبه صوت الماكينة ثم يقوم مدير حلقة النقاش يأخذ تلميذ آخر ويأمره بعمل حركة مختلفة عن الحركة الأولى إلى أن يصبح الجميع جزءًا من الحركة النمطية للماكينة.

(٢) قام بكتابة المسودة الأولى لهذا الفصل كل من دانيله فيجيبانج Danielle Fegebang وكاترين برايتنفيلد Kathrin Breitenfeld.

التعريف رقم ٨: المناخ المشجع على التعلم يُقصد به المناخ التدريسى الذى يتميز بالآتى:

١. احترام متبادل
٢. الحفاظ على القواعد
٣. المسئولية موزعة على الجميع
٤. عدالة المعلم تجاه كل فرد وكذلك تجاه زملائه من المعلمين
٥. اهتمام المعلم بتلاميذه واهتمام التلاميذ ببعضهم البعض

الاحترام المتبادل: يرجع أصل مصطلح «احترام» إلى اللغة اللاتينية وهو مشتق من كلمة «respicere» وهو يعنى «التفكر فى شيء ما؛ والعودة قليلاً إلى الوراء؛ ومراعاة هذا الشيء»، فالإحترام بهذا الشكل لا يعنى التسامح الرخو ولكنه يعنى عملاً عقليًا. ويمكن معرفة هذا الاحترام من خلال الأدب المتبادل بين الناس (قارن جروبن Groeben: ٢٠٠٠). أما نقيض الإحترام فهو الإهانة، فلا شيء أسوأ من ذلك. ولا يجرى الكلام عن مثل ذلك، فى الأبحاث التطبيقية.

الحفاظ على القواعد: يؤدى إلى خلق أجواء من الأمانة والألفة فى العلاقات، مما يجعل له آثار إيجابية على نتائج العملية التدريسية وكذلك على مناخ التدريس، لذلك يظهر لنا هذا الجانب مرة أخرى على الرغم من أنه قد تم الحديث عنه فى السمة الأولى (بنية واضحة للحصة)، فالقواعد هى إحدى الأشياء التى لا يمكن الحفاظ عليها بشكل إجباري، والتلاميذ غالبًا ما يميلون إلى كسر هذه القواعد لجذب الإنتباه إليهم.

تحمل المسئولية: تعد البيئة الاجتماعية من أهم العوامل التي تشجع على التعلم، وفى حال عدم توفر هذه البيئة الاجتماعية فسيكون من الأفضل التعلم عن طريق الانترنت، وهذا سيكون مناسبًا من الناحية المادية ومريحًا للأعصاب إلى حد كبير، فالعنصر الرئيسى والأساسي فى التعلم الجماعى هو عنصر تحمل مسئولية التعلم الذاتى وكذلك مسئولية تعلم الزملاء الآخرين، أما نقيض تحمل المسئولية المشتركة فهو إلقاء اللوم دائمًا على الآخرين.

العدالة : هى مبدأ التوزيع العادل للإهتمام والحب والوقت أثناء الحصة (قارن صفحة ٤٤ فى المرجع Oser١٩٩٨). فالعدالة لا تتحقق إلا إذا كان الطرفان (المعلم والتلميذ) يسعيان إلى الإخلاص والحرص على التعبير الصادق بالإهتمام والموازنة بين الإهتمامات، إلا أن الدور الأهم يُلقي على عاتق المعلم (قارن شتيفنسكى Steffenski ‎:٢٠٠٣). أما نقيض العدالة فهو الخداع وتفضيل بعض التلاميذ وكذلك عدم الموضوعية (على سبيل المثال عند تقييم الأعمال الفصلية).

الاهتمام: هو أمر ضروري للتأكيد على قدرة التلميذ على التعلم واستعداده لذلك، ويبدو جليًا ليس فقط فى الحكمة التى يدير بها المعلم الحصة، وإنما أيضًا فى أن يكون التلميذ على استعداد لمساعدة زملائه وأن تسود روح الود والزمالة بين التلاميذ، فالاهتمام بالتلاميذ يعد أمرًا ضروريًا وبشكل خاص عندما تعوق مشاكل التلاميذ الحياتية استعدادهم للتعلم، فالمعلم الماهر عليه أولاً أن يوضح عما إذا كان لديه الحب والطاقة اللازمتين للقيام بهذ الإهتمام الذي يتخطى حدود الفصل الدراسي، وإلا فعليه أن يستعين بمَن يساعده، وقد برهن بعض الباحثين بشكل عملى على أن التلاميذ الذين يشعرون بحب معلميهم هم أكثر تعلمًا، ومن هؤلاء الباحثون ريتشارد ريان Richard Ryan .

فالأبعاد الخمسة التى جرى الحديث عنها وهى الاحترام ، الحفاظ على القواعد، المسئولية، العدالة والإهتمام من السهل أن يحدث بينها تعارض خلال اليوم الدراسي الواحد، فهذا التعارض بين هذه الأبعاد الخمسة لا يمكن التغلب عليه، وإنما يمكن التوازن فيما بينها، وهذا هو ما يشكل حرفية المعلم حسب رأى فريتس أوسر Fritz Oser (١٩٩٨) فى كتابه حول «سيكولوجية أخلاقيات القائمين بمهنة التدريس».

● ثانياً: المؤشرات

- يتعامل المعلم بأسلوب مهذب مع التلاميذ.
- لا يفرق المعلم بين التلاميذ بسبب سوء الأداء.
- مراعاة التلاميذ بعضهم البعض عند التعلم والمساعدة فيما بينهم.
- لا يوجد سلوك عدوانى بين التلاميذ.
- عدم إهانة التلاميذ لبعضهم.

- استخدام التلاميذ للغة مهذبة لا تحتوى على تجريح أو ألفاظ بذيئة.
- لا يوجد تفضيل أو ظلم لبعض التلاميذ.
- هناك منافسة محدودة وصراعات قليلة بين مجموعات من التلاميذ.
- لا يوجد تمييز خفى بين التلاميذ.
- وجود وظائف محددة داخل الفصل لكل من المعلم والتلاميذ.
- ينبه التلاميذ زملائهم بضرورة الحفاظ على القواعد المتفق عليها.
- هناك دعابة بين الحين والآخر.

• ثالثاً: النتائج البحثية

قام الباحثون على مدار أربعون عامًا من العمل البحثى الدؤوب بتطوير مصطلح محايد للمناخ التعليمى يصلح لفهم كلاً من المناخ التعليمى الجيد والسيء، فالأبحاث كانت تميل إلى التعقيد لأن الأسباب المؤثرة فى المناخ التعليمى يمكن الوصول إليها فقط إما من خلال تقديرات شخصية أو عن طريق أحكام المراقبين النوعية، لذلك يعرّف الباحثون «المناخ التعليمى» بأنه إحساس أو إدراك جماعى أثناء الحصة، فهم يبحثون ما هى متغيرات المناخ التعليمى وما هى تأثيراتها على رضا التلاميذ ونواتج التعلم، وفيما يلى عرض لبعض النتائج المختارة:

العدالة: المعلمون الذين لا يعدلون فى المعاملة بين التلاميذ هم على الأخص غير محبوبون، فقد أثبت الباحثون كاندرس Kanders وروزنر Rösner وRolff ورولف (١٩٩٦: صفحة ٦١) أن التلاميذ الألمان يمنحون معلميهم درجات سيئة عند التقييم فيما يخص هذه المسألة.

الاهتمام: فيما يخص مسألة اهتمام المعلم بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم فقد كانت أحكام التلاميذ إيجابية بشكل واضح (صفحة ٦٠ فى المرجع Kanders/Rösner/Rolff ١٩٩٦).

تحمل المسئولية: استطاع العالِم ميخائيل روتر Michael Rutter وآخرون أن يبرهنوا من خلال تجربتهم على عدد كبير من التلاميذ على أن تحمل المسئولية يرتبط إلى حد كبير بفئة «السلوك المرغوب الذى يود التلميذ القيام به»، ومن أمثلة

تحمل المسئولية (منصب المتحدث باسم الفصل والمشاركة الفعالة فى اجتماعات المدرسة وتحمل مسئولية المادة التعليمية)[1].

الحس الفكاهى: قدمت الباحثة بيرجيت ريسلاند Birgit Rißland تقريرًا حول وضع البحوث التى تناولت العلاقة بين حس الفكاهة لدى المعلم وجودة التدريس، كما أثبت هذا التقرير عمليًا أن الفكاهة تعد بالنسبة للمعلم وسيلة مناسبة لمواجهة الضغوط وللتأكيد على القدرات التدريسية لدى المعلم.

الفروق بين الذكور والإناث: من المعروف منذ القدم أن البنين أكثر قدرة على التنافس من البنات، كما أنهم أكثر ميلاً إلى المواجهات اللفظية والجسدية، أما الإناث فيؤثرن العلاقات الإنسجامية وهن غالبًا على استعداد لعمل أواصر إجتماعية لإدماج زملائهن فى العملية التعليمية. وقد توصلت الباحثة سيلفيا يانكه كلاين Sylvia Jahnke-Klein فى دراسة لها حول إهتمامات الذكور والإناث فى حصة الرياضيات بالمرحلة الثانوية الأولى إلى أن كل فصل دراسي يحتوى على «ثقافتين»، وكل ثقافة منهما لها سماتها الخاصة بها.

الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية لدى التلاميذ: تعمل الثقة بالنفس على تنمية الإستعداد للتعلم وكذلك القدرة على التعلم، وبوجه خاص لدى التلميذات، إذ يَملن إلى إخفاء إنجازاتهن تواضعًا وحياءًا أكثر من الذكور، ويرجع سبب ذلك إلى أن التلميذات لم يتطور لديهن مفهوم الكفاءة الذاتية بالشكل الكافى، وفى بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات ترى بعض التلميذات أنه ليس من اللائق إظهار القدرات العالية على الإنجاز (صفحة ١٤٢ فى المرجع Jahnke-Klein ٢٠٠١) ، ولأن مفهوم الكفاءة الذاتية يتطور بشكل بطيء نسبيًا فإنه من الصعب فى الدراسات التى يتم إجراؤها فى فترات زمنية قصيرة إثبات أن هناك إرتباط بين بيئة التدريس والتطور الإيجابى لمفهوم الكفاءة الذاتية (إيدر Eder ١٩٩٦).

تقدير الذات والآخر: يرتبط غالبية المعلمين بعلاقات جيدة بتلاميذهم[2]، إلا أن ذلك تقدير شخصي بحت، وغالبًا ما تحيد تقديرات التلاميذ عن ذلك بكثير[3]، لذلك يجب علينا الحذر من الإنخداع الذاتى والأساطير المرتبطة بمهنة التدريس، حول ذلك يقدم لنا العالِم جيرت لوهمان Gert Lohmann (٢٠٠٣: صفحة ٦٦) تدريبًا تأمليًا ممتعًا.

---

(١) يصف أولكرز Oelkers النتائج المترتبة على رفض التلاميذ تحمل مسئولية التعلم (٢٠٠٣، صفحة ٢١٠ وما يليها).

(٢) حول السؤال الذى طرحته دراسة ماركوس MARKUS على المعلمين عن العوامل التى تعوقهم أثناء العمل، فقد احتل عامل "العلاقة السيئة بين المعلم والتلميذ" المركز قبل الأخير بين ستة وعشرين عامل (هيلمكه Helmke ٢٠٠٣، صفحة ٥٥).

(٣) تسرفنكا وآخرون . Czerwenka u. a ١٩٩٠، فيشتن Fichten ١٩٩٣، جرون Gruehn ٢٠٠٠.

مجتمع عادل Just community: نستطيع أن نشجع مناخ الثقة والود ومساعدة الغير فى المدرسة بكل الوسائل المتاحة (من محادثات المائدة المستديرة، ومجالس الفصل، ومجالس المدرسة)، وهذا ما أثبته عمليًا فريتس أوسر Fritz Oser وفولفجانج ألتهوف Wolfgang Althof وديتلف جارتس Detlef Garz وآخرون إستنادًا إلى نظرية لاورنس كولبرج Lawrence Kohlberg التى تسمى «بنظرية تنمية الكفاءات الأخلاقية»، حيث أثبت هؤلاء ذلك بشكل عملى من خلال المشروعات التى أنشئت على نطاق واسع من أجل «المدرسة كمجتمع عادل» (المرجع /Oser ١٩٩٦ Althof؛ صفحة ٤٧٤ وما يليها فى المرجع Oser a٢٠٠١).

الأدوات اليومية المناسبة لقياس مناخ التعلم الاجتماعى

يقدم لنا العالِم فرديناند إيدر Ferdinand Eder (٢٠٠١) تقريرًا عن الأدوات المتاحة، فمن الطرق المعروفة لقياس المناخ الإجتماعى الطريقة المشهورة التى تعرف بطريقة مدينة لانداو Landau (الإختصار LASSO)، والتى قام بتصميمها الباحث ماتياس فون سالدرن Matthias von Saldern و ليتتيج K. E. Littig عام ١٩٨٧، فالأسئلة التى يجب على التلاميذ الإجابة عنها توضح فى نفس الوقت العوامل الهامة الأخرى لتشكيل المناخ المشجع على التعلم.

التأثيرات

هناك أدلة[(١)] ملموسة وعملية على أن مناخ التعلم الإيجابى له تأثيرات دائمة وقوية على الجوانب الآتية:

الإستعداد للإنجاز وسلوك الانجاز: تقود بيئة التعلم الإيجابية إلى مشاركة التلاميذ بشكل مكثف أثناء الدرس، فهم ليس لديهم خوف من المدرسة، ولا يعانون من الإضطرابات أو الضغوط المدرسية وينتاب كل تلميذ شعور بأنه تلميذ سوى (صفحة ٣٦-٧٤ فى المرجع Fend ١٩٩٨؛ إيدر Eder ٢٠٠٢).

الإتجاهات نحو المدرسة والتعلم: عندما يسود مناخ تعلم إيجابى ينتاب التلاميذ الشعور بالرضا نحو المدرسة والسعادة بالتدريس، فالخبرات الإيجابية بالمناخ التعليمى فى المدرسة الابتدائية تؤثر إيجابيًا فى المرحلة الثانوية الأولى، ومن نتائج ذلك أن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين كانوا فى فصول تتمتع بمناخ تعليمى جيد يحظون بفرص أكثر للنجاح من غيرهم (برومه Bromme ١٩٩٧).

السلوك الإجتماعى: نادرًا ما يكون هناك اضطرابات فى الحصص التدريسية

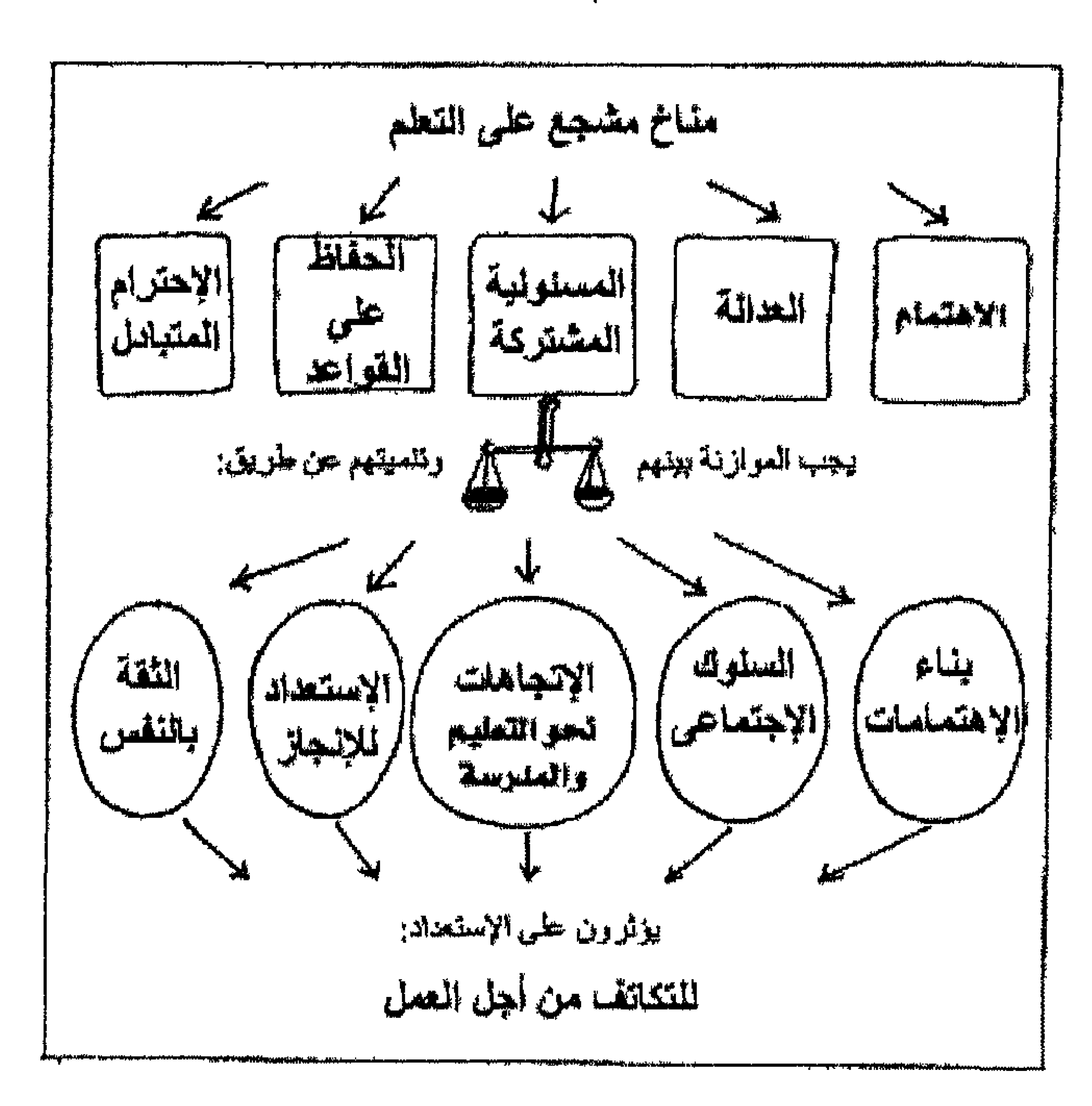
(١) صفحة ٦١-٩٢ فى المرجع Gruehn ٢٠٠٠ ؛ إيدر Eder ٢٠٠١، ٢٠٠٢.

التى يسودها مناخ تعليمى إيجابى، كما تقل التصرفات العدوانية والعنف، إضافةً إلى أن التلاميذ الذين يميلون إلى العدوانية يتصرفون بشكل أفضل عندما تتم مراقبتهم.

تنمية الاهتمامات: عندما يعيش التلاميذ فى جو مدرسي إيجابى سيؤدى ذلك بدوره إلى تعلم تخصصي أفضل، أما عندما يسود مناخ تعليمى سيء فيحدث العكس من ذلك، فالتحفيز يؤدى إلى نتائج ايجابية أفضل لدى الإناث عنه لدى الذكور، وخاصة فى المجالات العلمية (MINT)[1].

وأنا على يقين أن هذه التأثيرات الخمس ذات تأثير إيجابي على التكاتف العملى الذى سبق الحديث عنه، مع أنه لم ينمو إلى علمى أن هناك دراية عملية حول هذه المسألة الخاصة.

وإليكم تلخيص للعلاقة بين ينابيع المناخ التعليمى الخمسة وتأثيراتها على إنجازات التلاميذ من خلال الشكل رقم ٥.٢:



الشكل ٥.٢ : مناخ تعليمى مشجع

قوة تأثير المناخ التعليمي على نجاح التعلم: إنه من الغريب أن يحتل مناخ التعلم المرتبة رقم ١٥ من ١٨، وذلك طبقًا للأبحاث الأمريكية حول مدى

(١) مصطلح MINT اختصار للرياضيات Mathematik وعلوم الحاسب الآلى Informatik والعلوم الطبيعية Naturwissenschaften والتكنولوجية Technik.

تأثير معايير الجودة المتنوعة[١]، إلا أن بعض الأبحاث الألمانية توصلت إلى نتائج أكثر إيجابية[٢]. ومع ذلك فإننى كنت سأحتفظ بهذا المعيار فى المعايير المختلطة، حتى ولو أكدت نتائج البحوث التطبيقية على أن المناخ التعليمى الإيجابي يحد من فرص نجاح التعلم المعرفى لدى التلاميذ. وفى النهاية فإن الأمر فى المدرسة لا يتعلق فقط بالحصول على درجات مرتفعة، وإنما أيضًا يتعلق بكيفية التفاعل داخل مجتمع ديمقراطى وانسانى، إضافةً إلى ذلك يمكن الأخذ فى الإعتبار أن المناخ التعليمى الجيد يرفع من درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبذلك يؤدى إلى تأثيرات إيجابية فى مواضع أخرى (كومبه/بوخن Combe/Buchen ١٩٩٦).

واليكم ملخصاً لما سبق: عندما يتم إدراك المناخ التعليمي بصورة إيجابية يمكن للتلاميذ إظهار قدراتهم واهتماماتهم بشكل أفضل، وهذا يؤدى بدوره إلى تعلم أفضل على المستوى المعرفى والمنهجى والإجتماعى. فالتلاميذ صغار السن وكذلك الذين يعانون من صعوبات في التعلم على وجه الخصوص بحاجة إلى مناخ تعليمي إيجابي. أما التلاميذ كبار السن وخاصة المتفوقون، الذين لديهم قناعة بكفاءتهم الذاتية المتميزة، فهم قادرون على تحقيق تعلم ناجح فى مناخ فاتر.

فالمناخ لا يجعل التلاميذ أكثر ذكاءًا، وإنما له تأثير محفز على تقوية سمات التدريس الجيد التسعة المتبقية (قارن صفحة ٢٢٢ فى المرجع Eder ٢٠٠٢).

● رابعًا: توصيات

يلعب المعلم دوراً حاسمًا فى تشكيل مناخ التعلم من خلال شخصيته وسلوكه تجاه التلاميذ وما يُدَّرِسه، إلا أنه لا يملك زمام كل الأمور، فعندما لا يريد التلاميذ المشاركة، عندئذ يصبح الأمر فى غاية الصعوبة، لكن ليس بدون أمل. فمن الممكن استقرار المناخ من خلال إدارة الحصة، ومن هذه الاجراءات على سبيل المثال:

---

(١) كشفت دراسة شولاستيك SCHOLASTIK أن عامل المناخ التدريسي يتوسط كل الفصول التى أُجريت عليها الدراسة. سواءً بالنسبة للفصول الثمانية عشر التى حدث فيها نمو تعلم متميز أو بالنسبة للفصول التى حدث فيها نمو تعلم منخفض (صفحة ٤٧٢ فى المرجع Weinert/ Helmke ١٩٩٧).

قامت دراسة بيزا PISA بجمع معلومات حول المناخ المدرسي، إلا أن هذه البيانات لا يمكن اختزالها فى المناخ التدريسي لصف ما. وذلك لأسباب منهجية. ومن المؤكد أنه لا توجد علاقة تُذكر بين المناخ المدرسي الذى يستشعره التلاميذ وبين القدرة على القراءة (صفحة ٤٩٦) والإنجاز فى مادة الرياضيات (صفحة ٤٩٨ وما يليها).

(٢) فيند Fend ١٩٧٧؛ دريسمان Dreesmann ١٩٨٢؛ إيدر Eder ١٩٩٢؛ ٢٠٠٢؛ جرون Gruehn ٢٠٠٠.

- توسعة نطاق المشاركة فى اتخاذ القرارات علي سبيل المثال: من خلال إبداء آرائهم حول نظام الجلوس فى الفصل، (فالكر Walker ١٩٩٥)،
- تقلد مناصب الفصل وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- اتخاذ تدابير وإجراءات للحد من العنف
- إدارة الصراع والوساطة من أجل المصالحة (صفحة ١٠٤ وما يليها فى المرجع Diepold ١٩٩٩؛ فالكر Walker ٢٠٠١)،
- تغذية راجعة مستمرة من جانب التلاميذ،
- اتفاق التلاميذ حول هدف محدد،
- الحوار حول «ما يحدث فى الفصل والعملية التعليمية» لإيضاح السلوكيات الغير مرغوب فيها وإيجاد بدائل.

• مراجع ينصح بقراءتها

- Walter Kowalczyk، Klaus Ottich (2004): Respektvoller Umgang miteinander. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Christian Hatto (2003): Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor

٤.٢ وضوح المحتوى

أولاً: تعريف

وضوح المحتوى شرط لا غنى عنه للتدريس الجيد، وبدونه لا يمكن للتلميذ «فهم أى شيء».

التعريف رقم ٩: يظهر **وضوح المحتوى** عندما يكون توزيع المهام مفهومًا بالنسبة للتلاميذ، وعندما تكون خطوات سير الموضوع مقبولة، إضافةً إلى وضوح صياغة إجراءات التأكد من الوصول للهدف وتحقق النتائج.

لقد تم التأكيد على هذا المعيار بكل تفاصيله بطريقة عملية (بروفى Brophy ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٢)، إلا أن هذا التعريف بشكل مجمل لا وجود له فى أى من المراجع التطبيقية، فما هو المقصود بذلك؟

(أ) **وضوح المهام:** تعد المهام الواضحة عملاً فنيًا تعليميًا يتم فيه المزج بين القرارات الخاصة بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس. فهذا الجمع يجب أن يتفق فى ذاته أولاً، وثانيًا يجب أن يراعى شروط التعلم المناسبة للتلاميذ، وهذا ما يطلق عليه باحثو التدريس ذوى التوجه السيكولوجى «ملاءمة مهام التعلم للمتعلم» أو «قابلية المهام للتكيف مع المتعلمين»[1]. ولجعل هذه المهام ملائمة، يجب على المعلم:

- أولاً: أن يحلل جوهر المهمة التعليمية، وهذا ما أُطلق عليه فى هذا الكتاب تحليل بنية التعلم:

- يختلف **تحليل بنية التعلم** عن توضيح الهيكل التنظيمى للموضوع، فالأمر هنا يدور حول التفكر بدقة وموضوعية في نوعية الأنشطة (أو العمليات) التى يجب أن يقوم بها التلميذ من أجل الوصول إلى الهدف.

- ثانيًا: يجب على المعلم توضيح المستوى الحالى لكفاءة تلاميذه، وهذا ما يُسمى «بتشخيص التعلم» اى «تحديد مستوى التعلم»، وفيما يلى سوف يجرى الحديث عن تحليل مستوى التعلم:

- من خلال **تحليل مستوى التعلم** يوضح المعلم عما إذا كان لدى التلاميذ الكفاءات اللازمة لحل الواجبات (مثل استراتيجيات التعلم) والإتجاهات (مثل الفضول والإهتمام) أم لا.

يتضح التوزيع الجيد للمهام عندما يجتمع كل من تحليل بنية التعلم و تحليل مستوى التعلم، وإليكم مثالاً من حصة الرياضيات فى المرحلة الابتدائية، قامت بتدريسها معلمة الرياضيات مايكه جروسينج Meike Grüßing بمدينة أولدنبورج:

الإنتقال من الآحاد إلى العشرات

يعد جمع وطرح الأعداد بعد العشرة الأولى إحدى أكثر صعوبات التعليم والتعلم فى الصف الأول الإبتدائي، فيما يخص الجمع، يجب على الأطفال حل مسألة الجمع ٧+٦.

تحليل بنية التعلم: *يتمتع التلاميذ فى بداية دراستهم بالمرحلة الابتدائية بمعارف جيدة عن الأرقام، فعند التعامل البسيط مع الأرقام بداية من رقم ١٠ يواجه التلميذ نظام القيمة المكانية للرقم بشكل كامل، فمهمة المعلم أثناء الحصة هى أن*

(١) قارن صفحة ٧٦ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣، حيث فرضية هيلمكه Helmke التى تنص على أن "الملاءمة" معيار ضخم يضم كل المعايير الأخرى للتدريس الجيد، فأنا لم أقم بإدراج الملاءمة والتكيف فى قائمة معايير الجودة، لأن صياغتهما قد تمت من وجهة نظر أحادية، وهى وجهة نظر المعلم.

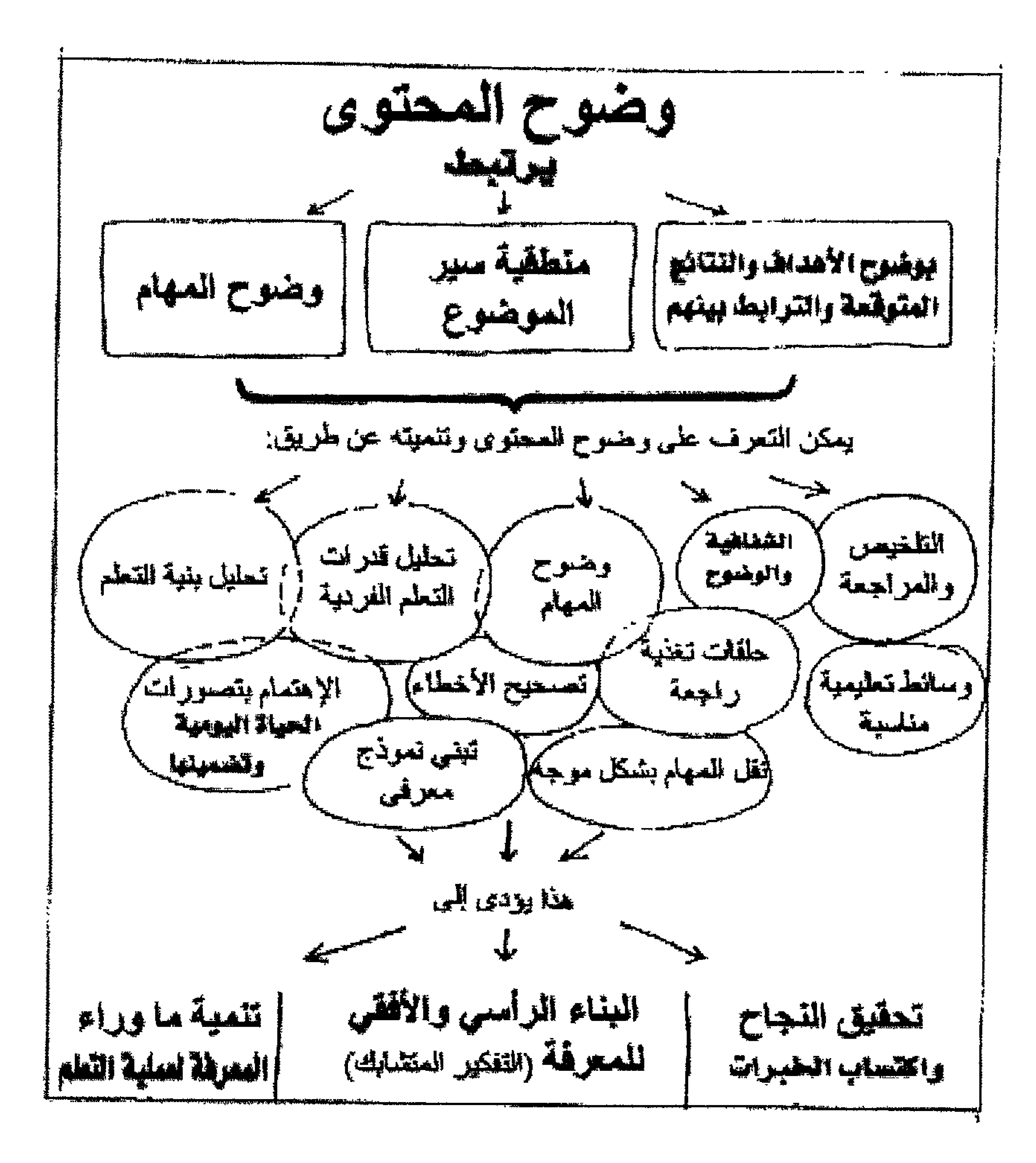
يقوم بتوضيح الأمر للتلاميذ وإطلاعهم على بنية نظام العشرات، ومن ثَم يستطيع التلاميذ تنمية استراتيجيات خاصة بهم واختبار صلاحيتها عند الإنتقال من الآحاد إلى العشرات:

- *التجزئة والتكملة: ٧+٦ = ٧+٣+٣ = ١٠+٣=١٣*
- *المضاعفة أو المضاعفة التقريبية: ٧+٨= ٧+٧+١*
- *القفز إلى الأمام أو إلى الخلف: ٧+٩ = ٧+١٠-١*
- *التغيير فى اتجاهين متعاكسين: ٧+٥ = ٦+٦*

أما الأطفال الذين يرهقهم اختيار استراتيجية خاصة بهم، فيجب أن نقدم إليهم الإستراتيجية الأولى أي التجزئة والتكملة المنصوص عليها فى كثير من الكتب المدرسية.

تحليل مستوى التعلم: *الشرط الأول للتغلب على إشكالية الإنتقال من الآحاد إلى العشرات هو فهم وإدراك كيفية الإنتقال، وإذا لم يتمكن التلميذ من إتقانها، عندئذ لا يستطيع التلميذ التغلب على مشكلة الإنتقال الترتيبي للأعداد من ٩ إلى ١٠ ولا الإنتقال الترتيبي من ١٩ إلى العدد ٢٠ وهكذا. وهناك شرطان آخران للإستخدام الناجح لإستراتيجية التجزئة، أولهما: أن يكمل التلاميذ حتى العدد ١٠ وثانيهما: أن يستطيع التلاميذ تجزئة الأعداد من ٢ إلى ٩ بشكل متغير، وأخيرًا الجمع انطلاقًا من العدد ١٠، ويجب أن يُعَد التلاميذ لهذه المهارة إعدادًا جيدًا عن طريق تدريبات أساسية، والأهم هو تجزئة العدد ١٠ والتكملة والإضافة إلى العدد ١٠، فالأعداد من صفر إلى ١٠ يجب أن يلحق بهم «عدد مصاحب له» (وفى حصة الرياضيات تسمى هذه الأزواج من الأعداد «القلوب المحبوبة»). ولكى نتغلب على معوقات التعلم هذه عند الإنتقال إلى العشرات يجب أن يكتسب الأطفال قبل هذا كله الثقة بالنفس سواء عند تجزئة العدد ١٠ أو عند تكملة العدد ١٠.*

جدير بالذكر أن بنية التعلم لا يمكن أن يُشار إليها بشكل مجمل، إذ أنها تتغير من واجب تعليمى إلى آخر، فالقدرات التى يجب تعلمها فى حصة الرياضة البدنية مثل استقبال الكرة الطائرة وقذفها إلى زميل آخر لها بنية مختلفة تمامًا عن القدرات التى يجب أن يتعلمها الطفل للإنتقال من الأعداد الأحادية إلى الأعداد العشرية، وعلى المعلم معالجة بنية التعلم هذه حسب واجبات التخصص (ميشكه Mischke ٢٠٠٣). وهذا مما لا شك فيه أنه عمل شاق، إلا أن المراجع التعليمية المتخصصة تكتظ بالمعلومات التى تساعد على القيام بهذا العمل (إيبرفاين/ كناور /Eberwein Knauer ١٩٩٨؛ ميشكه Mischke ٢٠٠٣).



الشكل ٦.٢ : وضوح المحتوى

(ب) سير الموضوع بطريقة منطقية : إن مطلب وضوح المحتوى لا يُقصد به توزيع المهام فقط فى بداية الحصة، وإنما طوال وقت الحصة، لذلك فإننى أتحدث هنا عن السير المنطقي للموضوع، وذلك قياسًا على السير المنهجى الذى سبق الحديث عنه. فهل هذا النهج يسير بطريقة معقولة أم لا؟ فذلك يتعلق بأمرين، أولهما: يتعلق ببنية الواجبات التعليمية، وثانيهما: يتعلق بمدى سهولة الأمر بالنسبة للتلاميذ (قارن صفحة ٧٥-٧٧ فى المرجع Jank/Meyer ٢٠٠٢).

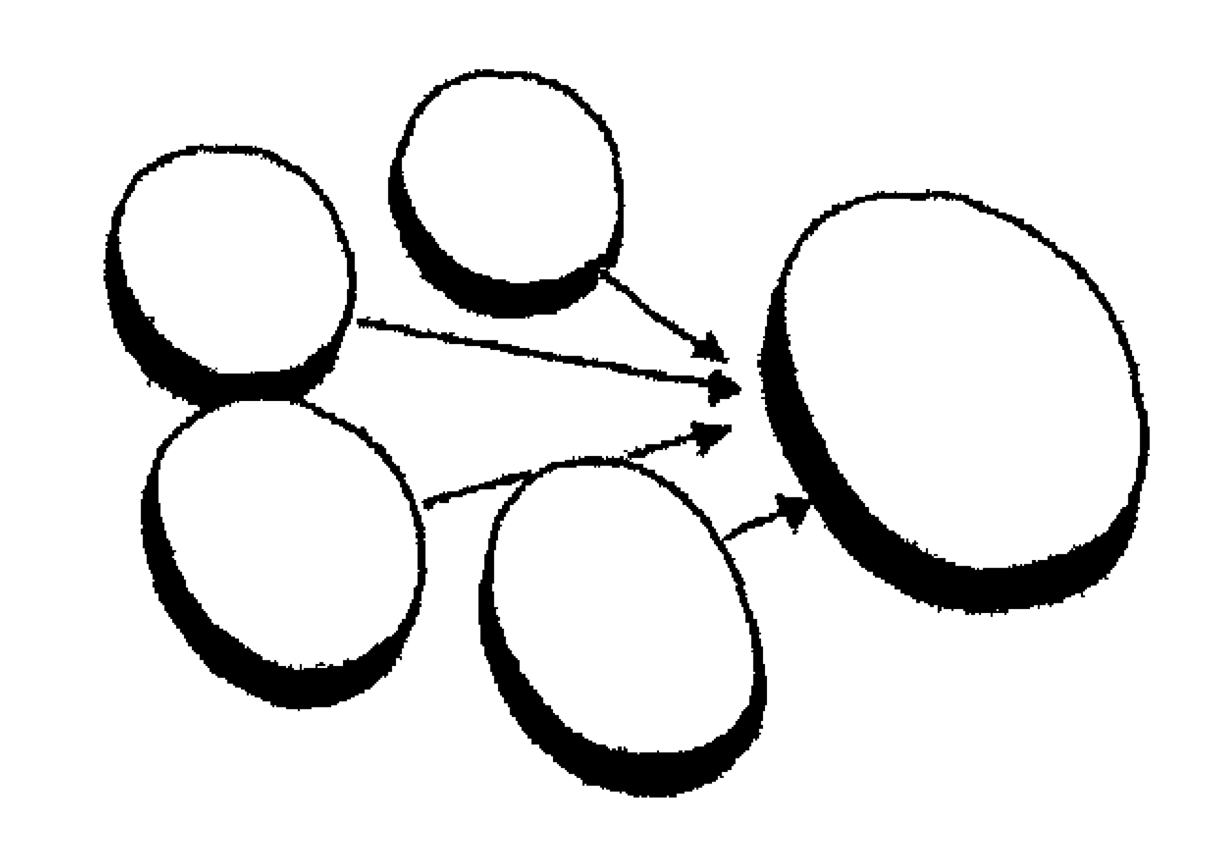
وقد تم تطوير قائمة متنوعة من أساليب معالجة المحتوى وذلك على مدى التاريخ التعليمى والتدريسي، أذكر إليكم فيما يلى أهمها:

أساليب معالجة المحتوى

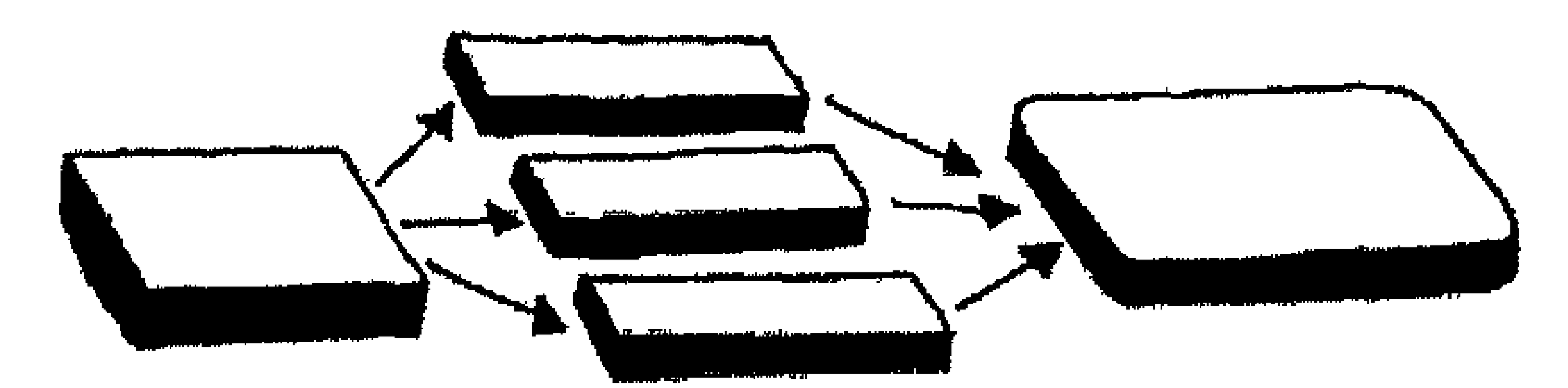
(١) معالجة خطية منطقية للمحتوى



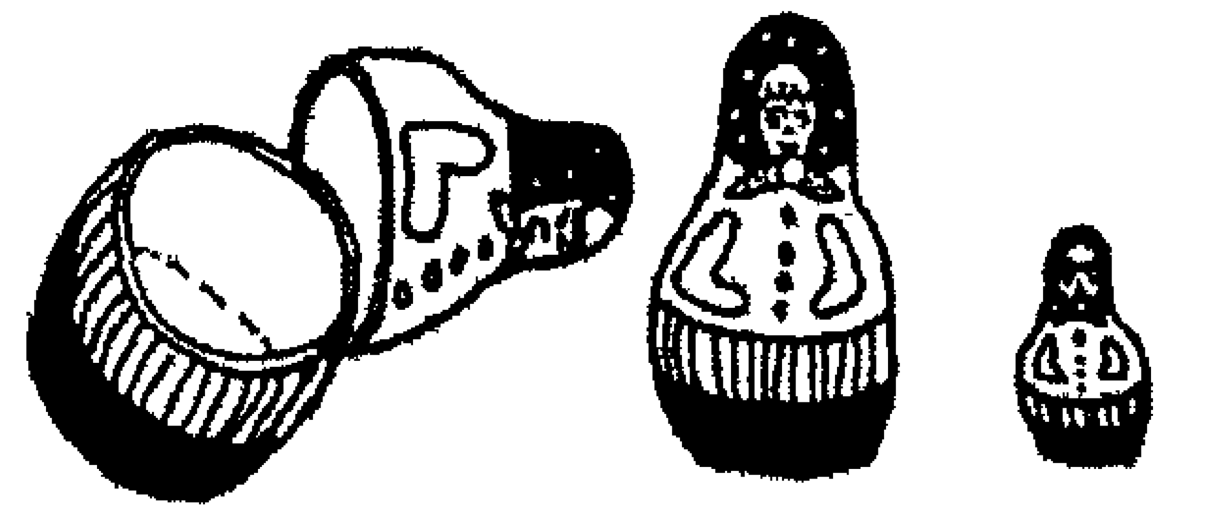
(٢) إلتقاء عدة عناصر لمعالجة المحتوى من زوايا مختلفة



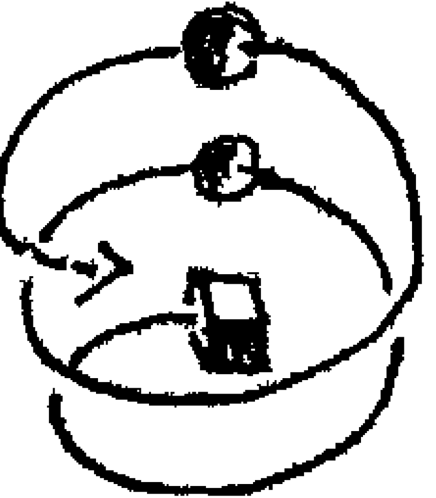
(٣) معالجة المحتوى من خلال نقطة محورية ثم معالجة الأجزاء التي تنبثق عنها ثم إعادة تجميع هذه الأجزاء مرة أخرى ومعالجة أساسيات الموضوع



(٤) معالجة الأفكار الرئيسة التي تشتمل على أكثر من فكرة فرعية



(٥) المنهج الحلزونى: يعنى تكرار الموضوع نفسه ومعالجته فى مستوى أكثر صعوبة



(ج) **وضوح إجراءات التأكد من تحقق الهدف** تظهر عندما توضح القواعد المتفق عليها وتحل الواجبات، والسؤال المطروح الآن هو: كيف يتحقق مبدأ وضوح التأكد من تحقق الهدف؟ والإجابة عن هذا السؤال كما يلى: يتحقق مبدأ وضوح ضمان تحقق الهدف بأى من الطرق الآتية:

- عن طريق التلخيصات والتكرار
- عن طريق تصحيح الأخطاء
- عن طريق الأعمال المكتوبة على اللوحات أو فى الكراسات
- عن طريق لغة المعلم الواضحة والخالية من الأخطاء

(د) **الترابط بين الأهداف وتقويم التلاميذ:** هو أن يتفق المعلم والتلاميذ على المعلومات والمهارات التي سيتم تقويمها حتى يستطيعون الرجوع إليها فى مراحل لاحقة، حيث يتم التأكيد على ذلك الترابط عن طريق ما يلى:

- عندما يخبر المعلم تلاميذه بذلك سواء شفاهة أو كتابة
- اتفاق مدون يلتزم كل من المعلم والتلاميذ بما فيه.
- التعامل بدقة مع نتائج التقويم

التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم غالبًا ما يعتمدون على توضيح لنتائج التقويم، أما التلاميذ المتفوقون فيمضون فى ذلك وفقًا لما يناسبهم.

● ثانياً: المؤشرات

يمكن الوقوف على وضوح المحتوى وتنميته عن طريق:

- بداية الحصة التدريسية بتعريف التلاميذ أهداف الدرس وموضوعه
- المراقبة الذاتية (انظر صفحة ٦٨)
- التركيز على عرض الموضوع وعدم الحيد عنه، وكذلك عدم تبديد الجهد المبذول
- ربط الخبرات السابقة للتلاميذ بتصوراتهم المرتبطة بالحياة اليومية ومقارنتها وتنميتها
- الإستخدام الفعال للسبورة

- تدوين دقيق لنتائج العمل فى الكراسات والحواسب المحمولة
- استخدام الوسائط المناسبة
- استخدام النماذج والأساليب المجازية والإيضاحات
- التعامل بذكاء مع الأخطاء
- تحديد النتائج المرحلية
- تلخيص وتكرار بانتظام (وبقدر الإمكان عن طريق التلاميذ)

التأثيرات

إذا تم تطوير سمة وضوح المحتوى بشكل قوى سوف يكون لها التأثيرات الآتية والتى مازالت بحاجة إلى إثباتات عملية دقيقة:

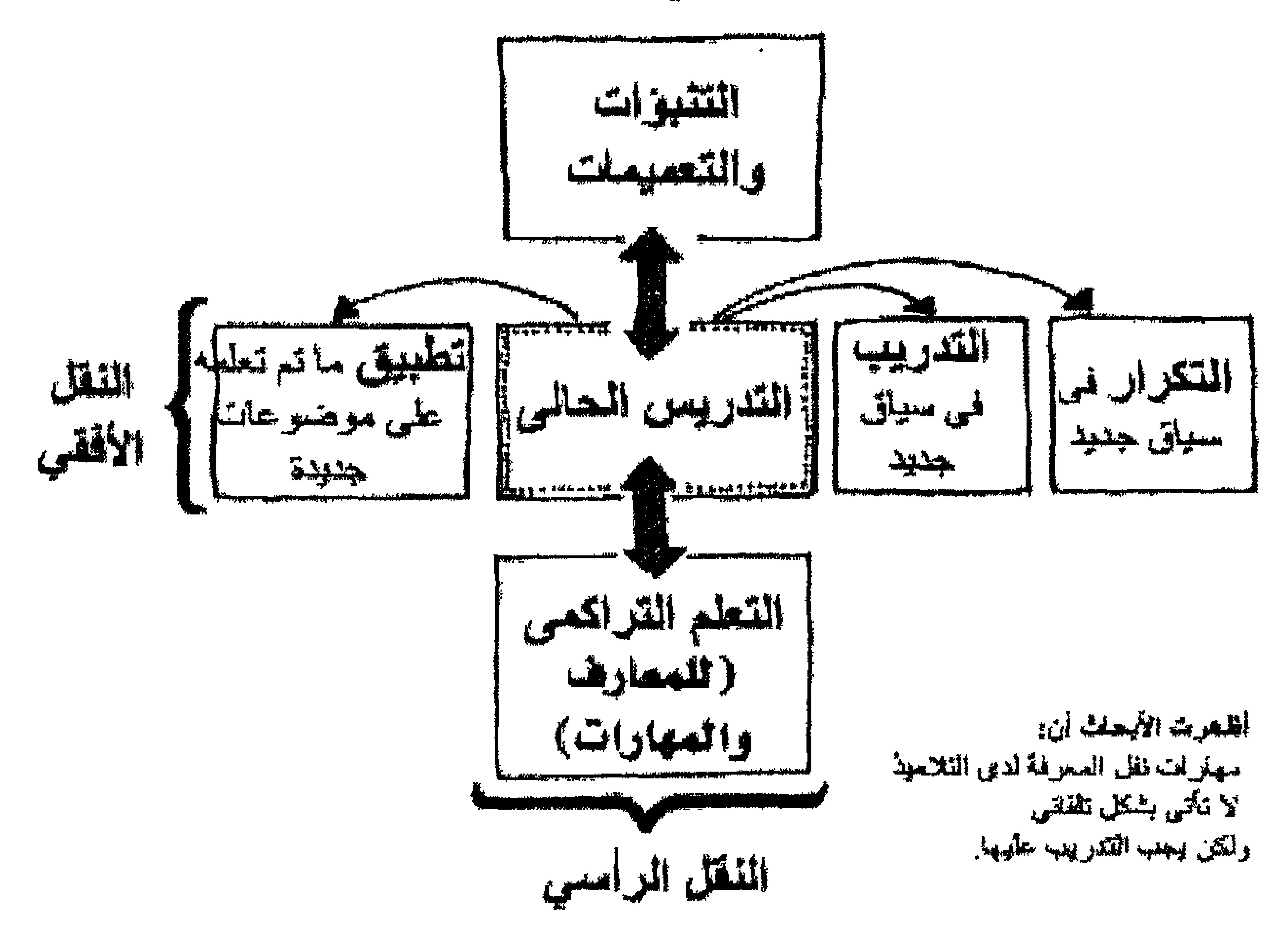
- تتفق الدروس مع التعليمات الخاصة بالمقررات الدراسية
- يستطيع التلميذ بناء نسق معرفى منظم
- يستطيع التلاميذ تطبيق ما تعلموه حديثا على مجالات المعرفة الأخرى
- التلاميذ لديهم المقدرة على تطبيق المادة العلمية التى تعلموها حديثًا على الجوانب العلمية الأخرى، وكذلك على ما تعلموه من قبل.
- ستكون لدى التلاميذ خبرات تعلم ناجحة من خلال خبراتهم التجريبية.

● ثالثا: النتائج البحثية

تتسم الأبحاث التى تتعلق بسمة وضوح المحتوى بالتعقيد، ولذلك فإن هذه النتائج ليست بالوضوح الذي تميزت به السمات الثلاث الأخرى.

بناء شبكة من المعلومات: تشير الأبحاث التى أجريت فى بعض المعاهد العلمية مثل معهد التربية والعلوم الطبيعية فى مدينة كيل Kiel إلى أن المعارف التى يتعلمها التلميذ حديثًا يمتد أثرها إلى فترة طويلة، عندما يتاح للتلاميذ فرصة فهم البناء المنطقى للمحتوى الجديد الذى يتعلمونه وما بينه من ترابط داخلى، إضافةً إلى ذلك عندما يتم تنظيم المحتوى فى سياق أوسع، فبهذه الطريقة ينتج لنا ما يسمى بالمعرفة المترابطة، والتى تعمل على تقوية نقل المعارف إلى الجوانب المعرفية

والمهارية التى يتقنها التلاميذ. وفى هذا السياق ينبغى أن نفرق بين ما يسمى بالنقل المعرفى الأفقى والنقل المعرفى الرأسي:



الشكل ٧.٢ : النقل الأفقى والرأسي

- يتم **النقل المعرفى الرأسي** عندما ننتقل من المعارف الأساسية إلى قضايا أكثر صعوبة، أو نتخطى بهذا المنهج الدراسي، وهو ما يُسمَى بالتعلم التراكمى حسب رأى جانيه M. Gagné (راينمان روتماير/ماندل /Reinmann-Rothmeier Mandl ٢٠٠١: صفحة ٦١١؛ قارن جرون Gruehn ٢٠٠٠: صفحة ٢١٤).
- **النقل المعرفى الأفقى**: عندما تنتقل المعارف والقدرات المكتسبة من مجال إلى آخر ويتم تطبيقها في المجال الجديد بشكل مفيد.

وهذا ما يمكن للتلاميذ فعله بشكل متنوع، ويبدو أن ذلك يتعلق بأسلوب تدريس المعلمين ومدى إتقانهم له. وتُظهر الدراسات الألمانية أن التلاميذ الألمان لديهم مشاكل واضحة فى مادتى الرياضيات والعلوم، وتتبلور هذه المشاكل فى عدم قدرة التلاميذ على نقل ما تعلموه إلى مجالات جديدة داخل التخصص أو خارجه، بينما هم كانوا أقوى مستوى فى المهام التى تتعلق بالحسابات الروتينية[(١)].

(١) ربما يكون الاعتقاد السائد لدى التلاميذ بأن هناك حل واحد فقط صحيح يستشعره التلاميذ فى حصة الرياضيات هو أحد أسباب تدنى قدرات التلاميذ على النقل الرأسي والأفقى، وذلك حسب ما أكدته دراسة TIMS (Third International Mathematics and Science Study) (جرون Gruehn ٢٠٠٠، صفحة ٢١٣).

تنمية التفكير فيما وراء المعرفة: تعنى التأمل فى طريقة التفكير الذاتى[١]، وهى تتلاءم مع دعم وضوح المحتوى باستخدام أسلوب التعلم الذاتى، بالإضافة إلى أنها شرط أساسي للتوعية بإستراتيجيات التعلم التى يستخدمها التلميذ بشكل فطرى وتطوير استخدام هذه الإستراتيجيات بشكل هادف[٢]. إن تنمية قدرات ما وراء المعرفة تُعد معيارًا من معايير الجودة واحتلت مكانة مرموقة فى جدول قوة تأثير المعايير الذى قام به العلماء فانج/هارتل/فالبرج Wang/Härtel/Walberg.

تبنى نموذج معرفى: يعد تبنى نموذج معرفى إحدى الطرق التى تساعد المعلم على تنمية قدرات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ[٣]، يتمثل ذلك فى أن يعرض المعلم أمام تلاميذه نموذجًا لكيفية تنظيم المرء لعملية التفكير، ويعد «التفكير بصوت عال» أحد هذه النماذج، حيث يتحدث المعلم بصوت عالٍ عما يدور للتوِ بخلده. فطريقة تبنى أحد النماذج المعرفية تلائم التلاميذ فى كل الأعمار وعلى كل المستويات، كما أنها تعد أسلوبًا مناسبًا لمساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وذلك لا يعد رؤية جديدة بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية فى ألمانيا، إلا أن هذه الرؤية بحاجة إلى تأكيد بشكل عملى.

المراقبة: تعنى القدرة على مراقبة التعلم الذاتى والتعبير عن هذه المراقبة لفظيًا (صفحة ٢٢٣ فى المرجع ٢٠٠٠ Seel)، فالمراقبة يمكن استخدامها أثناء الحصة لإنشاء حلقات من التغذية الراجعة للمعلم.

مستوى الصعوبة: أثبتت العديد من الأبحاث أن مستوى صعوبة المهام والواجبات المطروحة يلعب دورًا حاسمًا فى نجاح التعلم (صفحة ٦٧ فى المرجع ٢٠٠٢Helmke).

المهام المحددة أو المفتوحة: يعطى التعلم الذاتى فى مجموعات نتائج تعلم أفضل من العمل الموجه كاملاً من المعلم والمتمركز حوله، (جود/بروفى /Good Brophy ١٩٨٩).

العمل بطريقة المنظمات المتقدمة (advanced organizers): دعا

---

(١) كايزر/كايزر Kaiser/Kaiser ١٩٩٩؛ زيل Seel ٢٠٠٠، صفحة ٢٢٠-٢٤٢؛ هازلهورن Hasselhorn ٢٠٠١.

(٢) ماندل/فريدريش Mandl/Friedrich ١٩٩٢؛ كايزر/كايزر Kaiser/Kaiser ١٩٩٩؛ سيوتس Sjuts ٢٠٠٣؛ إنه من المهم معرفة أن التدريب على ما وراء المعرفة لا يمكن القيام به بمعزل عن المحتوى التخصصي (رويسر Reusser ١٩٩٨).

(٣) يعد تبنى أحد النماذج المعرفية عنصرًا رئيسًا فى منهج "التدريب المعرفى" لدى كولينس Collins u. a. وآخرون ١٩٨٩؛ قارن صفحة ١٢١-١٣٤ فى المرجع ٢٠٠٣ Straka/Macke

عالِم علم النفس المعرفى الأمريكى ديفيد أوزبل David P. Ausubel إلى ضرورة تقديم أفكار تعد بمثابة أساس يستند إليه التلاميذ، وذلك عند بداية تدريس أى موضوع جديد. وهذه الأفكار هى عبارة عن مصطلحات على درجة عالية من التنسيق والعمومية وهى تلعب دورًا مهمًا فى فهم محتوى الموضوع الجديد، وفى الوقت ذاته يمكن ربطها بالمعرفة الحالية للتلاميذ (قارن صفحة ٨٩-١٠٦ فى المرجع ٢٠٠٣ (Straka/Macke)[1].

الفروق بين الذكور والإناث: أثبتت الباحثة سيلفيا يانكه كلاين Sylvia Jahnke-Klein (٢٠٠١) من خلال دراسة لها عن الإناث أنهن يردن فى حصة الرياضيات الإرشادات الدقيقة والتفصيلية، بينما الذكور لديهم الإستعداد للمخاطرة اكثر من الإناث (وذلك ينطبق أيضًا على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم) وكثيرًا ما يشرعون فى القيام بمهام غير واضحة، وقد قالت إحدى الفتيات: «من الأفضل لدينا مضايقة المعلم من خلال كثرة الأسئلة».

• رابعاً: توصيات

التخلى عن نموذج "الدلو" عند التعلم: حيث يعد التصور بأن المحتوى هو المادة التعليمية التى يحضرها المعلم إلى الحصة كالدلو الملىء بالرمال لكى يقوم بتقسيمه فيما بعد إلى أجزاء بشكل احترافى تصورًا خاطئًا. فمحتوى الدرس ليس بالمادة المحسوسة، وإنما يُقصد به ما يتناوله المعلم والتلاميذ فى الحصة، ويتضمن ذلك أيضًا الخروج عن الموضوع أو النزاع حول الإنضباط الذى يقوم به أحد التلاميذ.

الإهتمام بخبرات الحياة اليومية: تعتبر انطباعات التلاميذ حول الموضوعات العلمية التى يدرسونها ثابتة وغير قابلة للتغيير، وهذا ما يثير الدهشة، كما أن التصورات اليومية «الخاطئة» تتجدد بشكل دائم لأنها قد أثبتت كفاءتها فى السلوك اليومى، فهى تتداخل بعد أيام قليلة مع التوضيحات التى تتم أثناء الحصة. وغالبًا فإن هذه التصورات الخاطئة تعوق الإستيعاب الجيد للإيضاحات العلمية التخصصية التي تتم في المدرسة، حيث ينتج عن ذلك خلط إيجابى لدى التلاميذ بين التصورات العلمية الصحيحة والخاطئة (دويت Duit ١٩٩٥)، ونصيحتى لكم أن تأخذوا تصورات التلاميذ عن الحياة اليومية مأخذ الجد وتنطلقوا منها لتوضيح المادة العلمية التخصصية، بحيث تتم مقابلة بين نظريات التلاميذ عن الحياة

---

(١) لقد حاولت تيسير فهم محاضرتى عن طريق منظم مسبق "advance organizer"، وذلك من خلال الفيلم السردى الملحق بأحد الاصدارات الجزئية لهذا الكتاب.

اليومية وبين تصوراتهم عن الموضوعات العلمية المتخصصة واختبار مدى فاعليتها بطريقة تنافسية[١].

توضيح دقيق وفردى لمستوى صعوبة المهام: ينبغى ألا تكون المهام التى يُكلف بها التلاميذ بسيطة، وإلا سيغلب عليها طابع الملل، كما يجب ألا تكون تعجيزية، وإلا ستؤدى إلى استسلام التلاميذ. فالتحديد الدقيق لمستوى الصعوبة يعد أمرًا مهمًا لدى التلاميذ وخاصة ضعاف المستوى، وكذلك فى الحصص المفتوحة، حيث يقرر التلاميذ بأنفسهم المهام التى يقومون بإنجازها.

حلقات التغذية الراجعة: وهى تساعد فى تعرف معوقات التعلم والتغلب عليها حيث:

- يحدد المعلم المشكلات من خلال الملاحظة الدقيقة ويطرح أسئلة مرحلية للتغلب على صعوبات التعلم.
- يطرح التلاميذ تساؤلات مرحلية تدفع المعلم إلى توضيح المهام مرة أخرى.
- يُطلَب من التلاميذ «التفكير بصوت عال» عند القيام بالمهمة، وذلك لكى يتعرف المعلم على مواضع صعوبات التعلم.
- عند التكليف بمهام مركبة يمكن للمعلم أن يطلب من التلاميذ عمل خرائط ذهنية وكذلك خرائط مفاهيم حول الموضوع الذى يتم معالجته، وأن يقوم التلاميذ بمناقشتها فيما بينهم، حيث أن هذه الخرائط تدفع إلى الإعادة والتكرار وعمل حلقة تعلم (صفحة ١٥٦-١٦٤ فى المرجع Mischke ٢٠٠٣).

نقل المهام بشكل موجه: ينبغى طرح مهام على التلاميذ فى مجال (MINT) تتسم بما يلى:

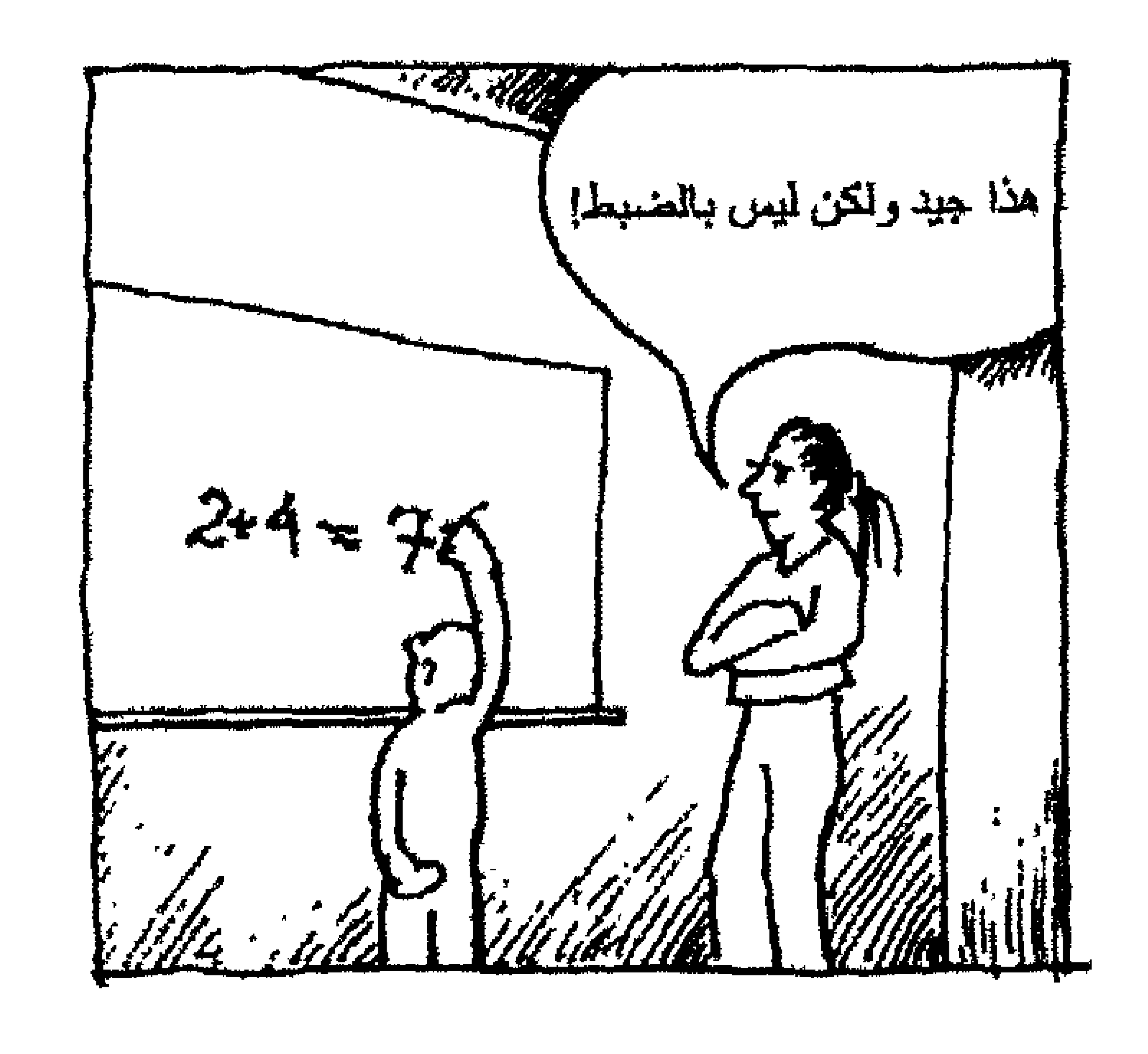
(أ) تؤدى بطرق مختلفة إلى حل وحيد

(ب) تحتمل من البداية حلولاً متعددة

بالإضافة الى أنه يتم التدريب بشكل منتظم على نقل استراتيجية الحل إلى تطبيقات جديدة، ومن ثَم يتم مناقشة هذه الإستراتيجية باعتبارها إنجازًا حقيقيًا (صفحة ٢١٣ فى المرجع Gruehn ٢٠٠٠)، لأن النقل لا يحدث من تلقاء نفسه (أو ربما نادرًا)، لذا ينبغى أن يتم التدريب عليه والتفكير فى كيفية حدوثه.

---

(١) هذا هو ما يطمح إلى تحقيقه العديد من القائمين على العملية التعليمية التخصصية، وذلك فى البرنامج البحثى الذى يحمل عنوان "إعادة التعليم"؛ انظر كاتمان وآخرون ـ Kattmann u. a ١٩٩٧؛ جروبنجيسر Gropengießer٢٠٠١؛ قارن ,,بيوجرافى STCSE,, فى www.ipn.uni-kiel.de و www.uni-oldenburg.de .



التعامل بذكاء مع الأخطاء: يستخدم المعلمون الأذكياء جزءًا مناسبًا من الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ من أجل النهوض بعملية التعليم والتعلم، وبعض المعلمين يتجاهلون الإجابات الصحيحة السريعة، وذلك بهدف إعطاء التلاميذ الآخرين الفرصة لإعمال عقولهم بشكل مكثف فيما يخص هذه المهمة، وقد قام العالِم راينهارد كال Reinhard Kahl بإصدار سلسلة من التسجيلات المرئية الجديرة بالمشاهدة والتى تتكون من أربعة أجزاء وتحمل عنوان «مدح الخطأ» عن طريق دار نشر تسمى «دار نشر المقالات التربوية»[1]، كما قدم العالِم فريتس أوسر Fritz Oser والباحثة ماريا شبيشجر Spychiger Maria دراسة تطبيقية مهمة تحتوى على تحليلات وتعليقات تربوية حول «ثقافة الخطأ».

تجميع وتكرار متأنٍ لأجزاء الدرس: ياحبذا لو كان ذلك من خلال التلاميذ الذين ينبغى عليهم أولًا أن يتعلموا من المعلم مهارة تقديم ملخص شيق ومفهوم وصحيح من الناحية العلمية.

● مراجع ينصح بقراءتها

- Hans Aebli (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta (ein Klassiker für Lernstrukturanalysen).
- Hans Eberwein، Sabine Knauer (Hrsg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim/Basel: Beltz

(1) Rothenbaumchaussee 11، 20148 Hamburg

• خامساً: هل تعد «الدقة العلمية» أحد معايير جودة التدريس؟

لو طرح المعلمون والأكاديميون هذا السؤال على أنفسهم، ستكون إجابتهم بالقطع: نعم، بالطبع، فالدقة العلمية عامل أساسي فى نجاح التعلم – ولكن هل هذا صحيح؟ وما تداعيات ذلك على تصميم كل معلم لحصته؟ فعلى ما يبدو أن الإستفادة ستكون قليلة، لذلك فقد تخليت فى هذا الكتاب عن المعيار الحادى عشر من معايير الجودة الذى يحمل اسم «الدقة العلمية». لماذا؟ أذكر لكم الأسباب فيما يلى:

- إنه من الصعب بالنسبة لأغلب العلوم المرجعية المرتبطة بالمواد المدرسية تحديد ماهية القول الصحيح والمتخصص الذي يعتد به فى الوقت الراهن، وهذا ما ينطبق على كل معلم وإلى حد ما على التلاميذ، فقد كتبت الباحثة كلاوديا فون أوفشنايتر Claudia von Aufschnaiter أستاذ طرق تدريس الفيزياء المساعد بجامعة هانوفر Hannover فى إحدى رسائلها الإلكترونية: «أن مطلب مراعاة الدقة العلمية هو أمرٌ منطقيٌ، إلا أنه لا دليل عليه من الناحية التطبيقية حتى هذه اللحظة، فحيثما تبدأ الدقة العلمية، غالبًا ما يتوقف التلاميذ عن التفكير. وهذا يعنى أن فرصتهم ضئيلة لمعايشة ذلك واختبار: هل المعلومات وشرح المعلم دقيقة من الناحية العلمية أم لا.»

لذلك فهناك ثمة تناقض فى نتائج الأبحاث المتعلقة بالتدريس حول مصطلح "الدقة العلمية":

- يؤكد العالِم راينر برومه Rainer Bromme (١٩٩٧، صفحة ١٩٥) أن المعارف العلمية التخصصية الجيدة تعزز من ثقة المعلمين بأنفسهم، وتجعلهم قادرين على احتواء التصورات العلمية الخاطئة والمنحرفة لدى التلاميذ، إضافةً إلى استعدادهم لقبول الحلول الغير التقليدية لدى التلاميذ.
- وعلى الجانب الآخر استطاع العالِم أندرياس هيلمكه Andreas Helmke ٢٠٠٢ ومساعدوه فى مشروع ماركوس MARKUS-Projekt لتدريس الرياضيات فى المرحلة الثانوية الأولى إثبات أن نجاح التعلم لدى التلاميذ الذين قام معلمون متخصصين بالتدريس لهم على نفس مستوى نجاح التعلم لدى التلاميذ الذين قام بالتدريس لهم معلمون غير متخصصون. لعل ذلك يكمن أيضًا فى أن المعلمين والمعلمات غير المتخصصين كانوا يعتمدون بشكل أكبر على مشاركة التلاميذ لهم فى توجيه عملية التعليم والتعلم.

- دائمًا ما كان يتم التأكيد على أن الكتب المدرسية تحتوى على أخطاء علمية تخصصية خطيرة دون أن يكون ذلك نهاية العالم (www.physicstoday.org; Hubisz ٢٠٠٣; هيديفيج/فينيج Hedewig/Wennig ٢٠٠٢).

ماذا نستخلص من ذلك إذن؟ أنا أرى أن لضمان نجاح التعلم لدى التلاميذ يكفى ما يقوم به المعلم من جهد ليتبنى الأفكار والتوضيحات التى تحتويها المناهج والكتب المدرسية والمعده من قبل المتخصصين الأكفاء فى التعلم وطرق التدريس لكى تصل محتوى هذه المناهج بطريقة صحيحة قدر الإمكان إلى التلاميذ فى الحصة، وأهم من مطلب اختبار المعلمون لمدى الدقة العلمية لكل العبارات المذكورة فى المناهج وفى الكتب المدرسية هو حسب تصورى الإهتمام بأن يستند المعلمون فى تدريسهم إلى المنهج الدراسي، وهذا ما لا يفعله الكثيرون منذ زمن طويل:

- ومن المعروف فى ألمانيا ومنذ زمن بعيد وما تم إثباته تطبيقيًا أن المعلمين لا يولون اهتمامًا بالمراجع العلمية الأصلية المتخصصة وكذلك أيضًا بالمناهج والخطوط الإرشادية أثناء تحضيرهم الدروس اليومية (هاس Haas ١٩٩٨؛ فولشتات وآخرون Vollstädt u. a. ١٩٩٩؛ تيبروجه Tebrügge ٢٠٠١). فإتخاذ القرارات مثل تحديد الهدف التعليمى والمحتوى العلمى يتم عن طريق عوامل أخرى: أولها الخبرات الشخصية، ثم الكتب المدرسية، ثم مدى توافر الوسائط التعليمية، والمناقشات مع الزملاء[1].
- ظهر فى الولايات المتحدة الأمريكية كتاب يحمل اسم «موضوعات الزبيب»— وهو يبدأ من علم الأعشاب فى الأحياء وحتى القفز بالحبال من مناطق شاهقة الإرتفاع فى الرياضة — وقد تم دمج هذا العمل فى التدريس فى الولايات المتحدة الأمريكية قبل المدارس الألمانية ويعد هذا العمل ذو خطر داهم على البناء المنظم للمعرفة، وقد أثبتت الدراسات الأخرى أن نجاحات التعلم ترتفع بشكل ملحوظ عند أولئك المعلمين الذين يلتزمون بشكل كبير بتعليمات المنهج (صفحة ٥ فى المرجع Brophy ٢٠٠٢).

(١) تيرهارت/تشيرفينكا وآخرون Terhart/Czerwenka u. a. (١٩٩٤، صفحة ٢٠٥)؛ ذكر ٧٥٪ من المعلمين الذين تم سؤالهم أن "المرء يجمع الخبرات أفضل ما يكون فى المواقف الحسية". كما ذكر ١٥٪ "أن بين الحين والآخر يستندون إلى ثوابت معرفية منذ فترة التدريب العملى الحكومي، وذكر فقط ٦٪ أنهم يستندون إلى خبراتهم وما يتذكرونه منذ أيام الدراسة".

وإليكم ملخص ما سبق:

١. التدريس الذى يتم فيه تمرير الخطأ العلمى أو تكراره هو تدريس سيء.

٢. يجب على المعلمين الثقة فيما تحويه الكتب المدرسية والمناهج، واعتباره دقيقًا من الناحية العلمية التخصصية.

٣. التوجه نحو المنهج أهم من المراقبة الآلية للدقة العلمية.

٤. المعرفة التخصصية المتعمقة لا تضر، فهى تعطى مرونة فى التعامل مع تصورات التلاميذ.

● ٢.٥ التواصل الهادف[١]

أولاً: تعريف وتوضيح[٢]

تعريف رقم ١٠: يعرف التواصل الهادف بأنه العملية التى يضفى فيها التلاميذ أهمية خاصة على عمليتى التعليم والتعلم ونتائجها، وذلك بالتبادل مع معلميهم.

غالبًا ما يُكسب التلاميذ عمليتى التعليم والتعلم مضمونًا وأهمية، والسؤال التربوى الذى ينبثق عن معيار التواصل الهادف هو: كيف يمكن للمعلم أن يؤثر بشكل إيجابى على الأهمية المعطاة من قِبَل التلاميذ وما الإجراءات التى يمكن أن يقوم بها المعلم لتحقيق ذلك؟ فالواقع يشير إلى أن التعلم الجماعى الذى يحدث فى المدارس يمكن أن يكون له تأثيراً إيجابياً.

فإعطاء الأهمية لا يمكن أن يحدث دائمًا قبل بداية موضوع جديد أو قبل نهايته، فالحصة التدريسية لا تُحقق أهدافها إلا إذا وثق التلاميذ فى قدرات معلمهم التخصصية وشاركوه فى معالجة المحتوى الجديد، وحتى لو لم يطلعوا على

---

(١) قامت هيدا فون دورن Hedda von Döhren وبيانكا ديركس Bianca Dirks وأندريه كلابر Andrea Klapper وكارمن زيتسن Carmen Seetzen بتحرير المسودات الأولى لهذا المعيار.

(٢) المعيار رقم ٥ (التواصل الهادف) يطلق عليه العالم جيرى بروفى Jere Brophy (٢٠٠٢، صفحة ١٠ وما يليها) "حوارات تدريسية هادفة"، لكن ذلك يبدو بالنسبة لى أنه تفكير ضيق الأفق، لأن عملية إضفاء المعنى يمكن أن نجدها فى كل شيء.

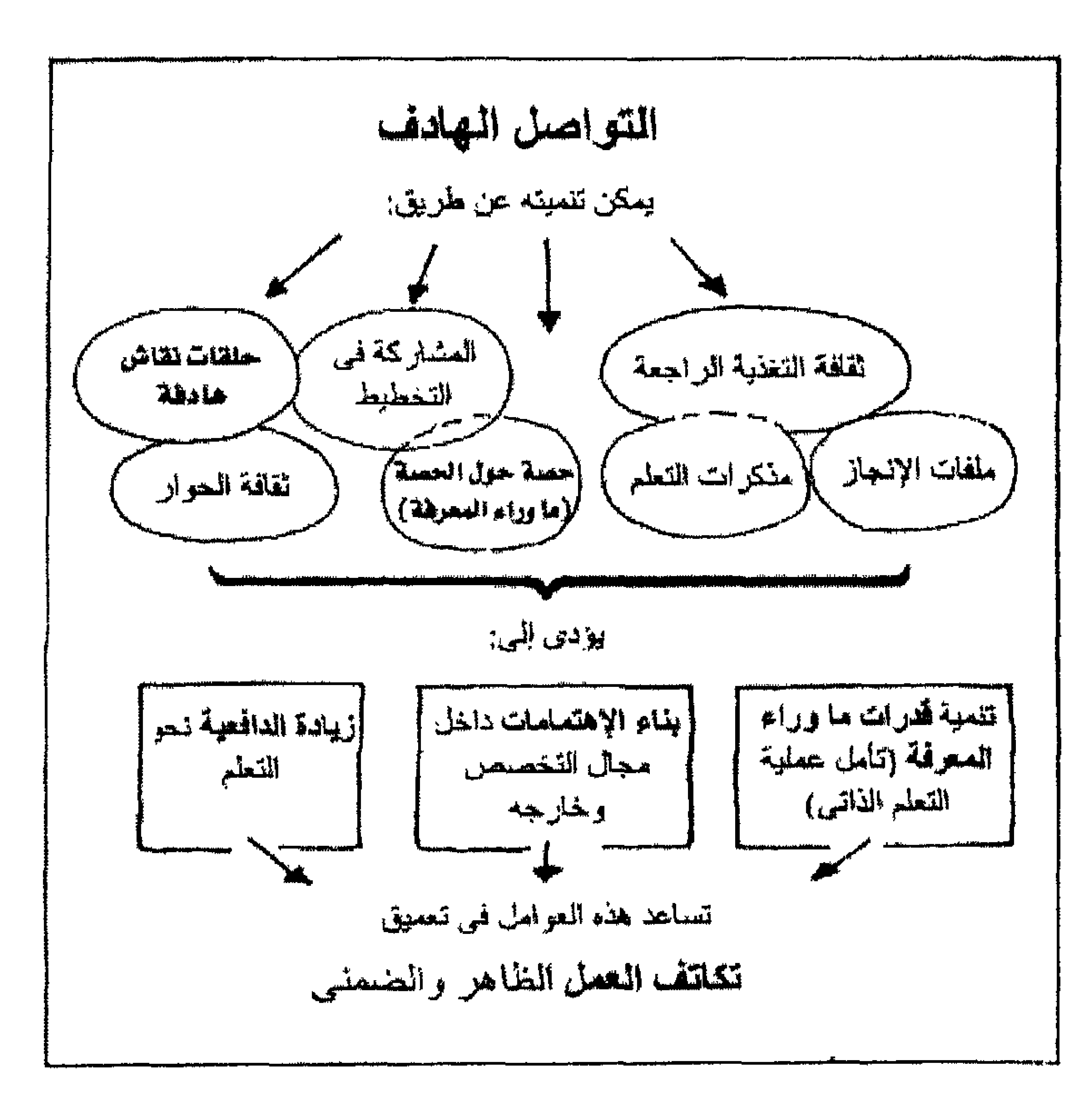
هدف المحتوى فى مجمله، وذلك فى مواد بعينها وفى تخصصات محددة (مثل الرياضيات).

وسوف أقدم ملخصًا بذلك للشكل ٨.٢.

● ثانيا: مؤشرات المقاصد الناجحة فى العملية التدريسية

قد تظهر عمليات إضفاء الأهمية فى أشكال مختلفة خلال العملية التعليمية بأكملها، هذه الأشكال قد تكون صغيرة أو كبيرة، وقد تكون مستترة أو ظاهرة كما يلي:

- المراجعة القصيرة والنظرة السارة يمكن أن تضيف شيئًا من الأهمية.
- طرح المعلم لسؤال قصير على التلاميذ مثل: «ماذا تقصدون بذلك؟» يمكن أن يكون حافزًا لجعل التلاميذ يتفكرون فى أهمية ما يقومون به.



الشكل رقم ٨.٢: التواصل الهادف

- لو عُقِدَ حوار مبدئى لمدة ساعتين حول هدف ومقصد محتوى المقرر الدراسي، ربما يكون أحد العوامل المساعدة، إلا أنه ليس العامل الوحيد.

يشير السرد التالى لمؤشرات المقاصد الناجحة إلى تلك التنوع:

- التلاميذ في كامل التركيز.
- يستمتع التلاميذ بالتعلم.
- ينجح التلاميذ فى تحديد اهتماماتهم داخل التخصص وخارجه والعمل على تطويرها.
- يرجع التلاميذ من تلقاء أنفسهم إلى الموضوعات السابقة ويبنون على أساسها الموضوع الجديد.
- يحدد التلاميذ عوامل التقدم فى التعلم، وكذلك صعوبات التعلم.
- يثق التلاميذ فيما يقوله ويفعله المعلم ويشاركوه فى الموضوعات التالية.
- يبدى التلاميذ آرائهم الخاصة.
- يطرح التلاميذ أسئلة دقيقة وتكميلية.
- يتأمل التلاميذ عملية التعلم الذاتي الخاصة بهم.
- يصدر التلاميذ أحكامًا حول جودة الأعمال المكلفين بها بطريقة مناسبة.

ثالثًا: النتائج البحثية

أكد كل المتخصصون الذين تحدثت معهم حول معيار «التواصل الهادف» أن هذا المعيار يعد معيارًا هامًا، بل ربما هو الأهم فى خليط المعايير. ولا عجب فى ذلك، «فالمقصد» يعتبر ظاهرة سطحية، ومن ناحية أخرى فالمقاصد اللامدرسية، أى الخارجية، لا يمكن تعلمها وتظل فقط «معارف مدرسية» وأشياء تتناقلها الألسنة، لذلك أستطيع أن أشير إلى ما هى الأبحاث التى أجريت وكيف تطور المفهوم فى إطار المعيار الخامس «التواصل الهادف».

بناء الاهتمامات: استطاع العلماء أندرياس كراب Andreas Krapp ومانفريد برينتسيل Manfred Prenzel وأولريش شيفيله Ulrich Schiefele أن يبرهنوا على أن هناك علاقة وثيقة بين بناء الإهتمامات والأبحاث المدرسية التى تم التوصل إليها، وكان ذلك فى إطار الدراسات التى أجريت على نطاق واسع، وقام بها الباحثون

الألمان المهتمون بهذا الأمر والسالف ذكرهم (كراب Krapp/برينتسيل Prenzel ١٩٩٢). أثبتت بعض الدراسات أن دعم تنمية الإهتمامات فى مجال التخصص وخارجه يتم عندما يستطيع التلاميذ أداء الأعمال من تلقاء أنفسهم، وهذا متاح فى التدريس ذو التوجه العملى على سبيل المثال (هارتينجرHartinger ١٩٩٧).

الإثابة – الدوافع الداخلية والخارجية : تمثل المدرسة نظام إثابة ضخم، فكل ما يقوم به التلاميذ تقريبًا يتم الحكم عليه، إلا أن المكافآت يمكن أن تعوق التعلم، وذلك حسب رأى ريتشارد ريان Richard Ryan الذى قام ببحث هذه المسألة (ديسيDeci/ريانRyan ١٩٩٣).

تنمية القدرة على الحوار: ثبت من خلال الدراسات التطبيقية حول «المجتمع العادل» Just commmunity أن المناقشات المنتظمة بين التلاميذ حول مشاكل الفصل والمجتمع المدرسى لها تأثيرات إيجابية دائمة، فقدرة المعلم على الحوار والمناقشة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا برأى التلاميذ فى هذا المعلم (أوسر Oser ٢٠٠١؛ انظر أيضًا صفحة ٥٧).

ثقافة التغذية الراجعة : لا يوجد سوى القليل من النتائج الواضحة بشأن التغذية الراجعة، لأن ثقافة التغذية الراجعة كإستراتيجية تدريسية لم تستحدث إلا منذ وقت قريب (قارن «الخبرات التى تم تقييمها» فى المراجع Strittmatter٢٠٠١ وBastian u. a.٢٠٠٣).

● رابعًا: توصيات

تم تطوير مجموعة من الأدوات لتنمية القدرة على التأمل وقدرات ما وراء المعرفة، وذلك فى العقود والسنوات الأخيرة، والتى يمكن استخدامها فى التواصل الهادف:

مناقشات حول التخطيط والمشاركة: هناك مطالبة منذ بداية حقبة السبعينيات بأن يشارك التلاميذ فى تخطيط وتصميم عملية التدريس، (شولتس Schulz ١٩٨٠؛ فينكلWinkel ١٩٨٦)، غير أن الأدلة التطبيقية حول تحقيق هذا المطلب تعد قليلة (انظر بومه Böhme/كرامرKramer ٢٠٠١). فإذا تم التراجع عن تلك الآمال المبالغ فيها، تظل المشاركة فى التخطيط عنصرًا رئيسًا فى التواصل الهادف، فضلاً عن ذلك فسوف نجد أن له تأثيرات إيجابية غير مباشرة،

بحيث تصبح المشاركة فى التخطيط عمل ذا أهمية كبيرة ولا يمكن الإستغناء عنه، فالتلاميذ يتولد لديهم الشعور بأن لهم وزنًا فى العملية التعليمية، أى أنهم قادرون على تحمل مسئولية عملية التعلم الخاصة بهم، وبهذه الطريقة يتم تنمية قدرات ما وراء المعرفة لديهم (مايرMeyer /شميتSchmidt ٢٠٠٠).

مناقشات تأملية: لقد قمت بتأليف ذلك المسمي منذ وقت قريب، إلا أن الأمر الذى يدور حوله هذا قديم أزلى، ويعرف من وجهة نظري بالشكل الآتى: يشير ذلك المفهوم إلى حوارات أو مناقشات تدور بين المعلم وتلاميذه بهدف الإتفاق على الأهداف والمحتوى والإستراتيجيات التدريسية، وغالبًا ما يكون هناك باعثًا حقيقيًا وراء انعقاد تلك الجلسات، مثال على ذلك:

"العالم" فى مقابل "كرة التنين"

تحكى لنا فالتراود تسوبكه Waltraud Zubke المعلمة فى إحدى المدارس الإبتدائية بمدينة جوتينجن Göttingen حديثًا حول حصتها العامة التى تُدَرِّس فيها لتلاميذ الصف الرابع الإبتدائى، حيث يجب على التلاميذ أن يقوموا بإلقاء حديث بين الحين والآخر ينظمونه بأنفسهم حول موضوع يختاروه بأنفسهم، فهى تسرد لنا الحالات الآتية:

ميخائيل Michael ، تلميذ متفوق، يتحدث حديثًا جميلاً وانسيابيًا ومفهوماً حول الكواكب والكويكبات، ثم ينهى حديثه بأنه سوف يوزع على كل تلميذ ورقة عمل تم إعدادها مسبقًا، بها خمسة أسئلة حول الحديث الذى تم إلقاؤه، حيث يجب على كل تلميذ الإجابة عن هذه الأسئلة، وسرعان ما يستجيب التلاميذ لذلك وتدور مناقشة سارة وممتعة بين كل التلاميذ.

وبعد مرور أسبوع يأتى الدور على لينا Lena، فهى متوترة بشكل كبير، إذ أنها تلميذة من ذوى الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى «رعاية تربوية من نوع خاص»، حيث أنها أتت من فصل مجاور لهم، فهى تتحدث حول مسلسل يابانى للرسوم المتحركة يحمل اسم «دراجون بول Dragon Ball أو كرة التنين»، وفى نهاية حديثها تطرح أربعة أسئلة ليس لها أدنى علاقة بما تحدثت عنه.

فاعترض العديد من التلاميذ وسرعان ما قامت المعلمة بجمع التلاميذ فى دائرة

وناقشت الأمر. واقترحت إحدى البنات أن تكون هناك قاعدة جديدة للأحاديث التى يلقيها التلاميذ، تنص هذه القاعدة على: «السماح بطرح أسئلة فى نهاية كل حديث، على أن تكون إجابة هذه الأسئلة قد ذُكِرت فى الحديث الذى تم القاؤه». وجاء تعليق فالتراود Waltraud كالآتى: «هذه القاعدة تعد قاعدة جيدة، لم أكن أتوصل إليها من تلقاء نفسي، حيث أن التلاميذ يجب عليهم من الآن فصاعدًا الإنتباه إلى الأحاديث التى يلقيها زملاؤهم أكثر من ذى قبل، لأنهم يعلمون أنه فى نهاية كل حديث توجد أسئلة يجب الإجابة عليها».

حصة حول الحصة (تنمية قدرات ما وراء المعرفة): إنه من الممتع أن يفكر المرء فى عوامل التدريس الناجح فى نهاية مرحلة التأمل، حيث أنه من الضرورى أن تتم مناقشة المشاكل التى تطفو على السطح بشكل جماعى (قارن جراف Graf ١٩٩٩).

مذكرات التعلم: يقوم التلاميذ بتدوين ملاحظاتهم أثناء الحصة على فترات منتظمة ويتأملون مدى تقدمهم فى عملية التعلم ثم يقوم المعلم بجمع تلك المذكرات من كل تلميذ وافق على تلك الفكرة، ثم يقوم المعلم بتقييم تلك المدونات ويناقش النتائج (قارن جالين Gallin /روف Ruf ١٩٩٠؛ ناداش Nadasch /نيتسشمان Nietzschmann ٢٠٠١).

التغذية الراجعة من الطلاب Feedback: حيث يحصل المعلم على قدر كبير من المعلومات الدقيقة التى تساعده على تحسين مستوى الحصة، فعقد جلسات مع التلاميذ بين الحين والآخر حول سير الحصة لا يعد من الأساليب الملائمة لتطوير ثقافة التغذية الراجعة (أسكيو Askew ٢٠٠٠).

فالهدف من التغذية الراجعة هو تحسين جودة التدريس وليس مراقبة المعلم أو التلاميذ، وهذا ما يمكن الوصول إليه من خلال التأمل التشاركى الذى يستند إلى بيانات حول عملية التعليم والتعلم، والعمل على تحديد نقاط القوة والإتفاق على التغييرات عند الحاجة إليها، وعندما يتطلب الأمر ذلك:

تعريف رقم ١١: تغذية التلاميذ الراجعة هى: طريقة لجمع التعليقات أو الآراء حول جودة عملية التعليم والتعلم،

- يتفق فيها المعلم مع التلاميذ على الهدف وموضوع التعليق (تكاتف عمل)
- يخضع فيها جمع وتجهيز وتقييم البيانات إلى أساليب منهجية محددة (التقويم)
- وتعرض هذه التعليقات على التلاميذ (النشر)
- وذلك بهدف اتخاذ اللازم تجاه العمل التدريسي المستقبلى (وضع خطة عمل)

يجب الإعداد للعمل بنظام التغذية الراجعة من جانب التلاميذ والتدريب عليه، وهو ما يؤدى بدوره فى البداية إلى ضياع جزء من وقت التعلم، إلا أنه بعد ذلك يزيد من فاعلية عملية التعلم، فهناك فكرتان لتصميم التغذية الراجعة:

- **الإستبيان:** يقوم التلاميذ بملء استبيان نهاية كل أسبوعين، وهذا الإستبيان إما أن يكون على نمط موحد (مثل اختيار عنصر واحد من عناصر متعددة أو توزيع نقاط تقييمية)، أو أن يكون هذا الإستبيان مصاغ بشكل مفتوح، وفى بداية الأسبوع التالى تتم مناقشة النتائج، والمثال التالى يوضح أن التلاميذ لديهم آراء متباينة:

__كاتارينا هايسنبرجر__Katharina Heissenberger ، تعمل كمعلمة للصف الثالث بالمدرسة الإبتدائية التدريبية للأكاديمية التربوية الإتحادية فى مقاطعة شتاير ماركSteiermark وتحديدًا بمدينة جراتسGraz ، قامت بإجراء برنامج تدريبى مع تلاميذها، يهدف هذا البرنامج إلى تنمية

روح الفريق، وكان هذا البرنامج من تصميمها، حيث طلبت من التلاميذ تغذية راجعة عن طريق استبيان، وفيما يلى خمس عينات قصيرة (كل الإجابات بدون ذكر أسماء التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات):

ما هى التدريبات التى نالت إعجابكم بشكل خاص؟ ثم اشرح أيضًا لماذا نالت هذه التدريبات إعجابكم؟

- *العمل الجماعى فى حصص الرياضيات أعجبنى كثيرًا، حيث أننى أجد ذلك جميلاً أن تجد هذه المجموعة حلاً بالتعاون فيما بينها.*
- *وجدت التدريب رائع جدًا، حيث أننا تعلمنا الكثير عن الحيوانات النافعة، وقد سُمِح لنا بالإحتكاك بالمجموعات الأخرى وتبادل المعلومات مع هذه المجموعات.*

فى مثل هذا التدريب أعجبنى أيضًا أننا نجرب عروضًا مختلفة، وذلك لأن النتائج كانت أيضًا مختلفة.

- *أعجبتنى كثيراً حصة ممارسة الألعاب الرياضية، لأن كل تلميذ يجب عليه أن يحافظ على زميله، وإلا سيصيبهم مكروه، وذلك لأن تحمل المسئولية مهم وممتع.*

ما التغيرات التى أحدثها لديك برنامج التدرب على العمل الجماعى؟

- *أنا أرى أن العمل الجماعى قد تحسن كثيرًا بالنسبة لى، حيث يمكننى الآن العمل مع أى زميل فى الفصل. ولم تعد هناك مشاجرات، فنحن نتناقش الآن أكثر من ذى قبل.*
- *أستطيع الآن التفاهم مع أغلب الأطفال فى الفصل، وتعلمت الآن كيفية التعامل مع الآخرين، إذا ما ألقينا نظرة إلى الوراء وفكرنا كيف كان الأمر فى البداية، ندرك يقينًا أن هناك تغييرات جذرية قد حدثت. وأنا أرى أنه ليست كل تغذية راجعة يمكن أن تكون ممتعة، وفيما عدا ذلك فقد كنا فريقًا ممتازًا.*

- **إعطاء شهادة للمعلم:** يقوم كل تلميذ بمفرده أو كل التلاميذ بعد حوار بينهم بإعطاء المعلم شهادة مدون بها درجات تقييمية حول أداء المعلم، هذا الأمر به مغامرة، إلا أن هذا يمكن تطبيقه فى الفصول ذات المناخ التدريسي الجيد (بورين Buhren ١٩٩٩).

وإليكم تلخيص الأفكار حول الفرضيات السبعة، وكذلك التوصيات الخاصة بثقافة التغذية الراجعة:

- يجب أن يكون واضحًا لكل المشاركين أن الأمر يدور حول أحكام فردية وليس حول أقوال موضوعية.
- التعليق على البيانات التى تم بحثها يجب أن يحدث فى أسرع وقت (بقدر الإمكان فى اليوم التالى أو فى الحصة التالية).
- مَن لم يكن مستعدًا أن يستخلص النتائج من البيانات التى تم جمعها وجب عليه أن ينأى بنفسه.
- التغذية الراجعة تصبح هادفة فقط، عندما يتم تصميمها على أنها عملية مستمرة، كذلك فإنه من الأفضل تكرار نفس الطريقة فى التغذية الراجعة على مدار شهور متعددة.
- ينبغى أن ترتبط التغذية الراجعة بطقوس وأوقات ومسئوليات ثابتة.
- لا تنزعج من نتائج التغذية الراجعة التى تأتى عكس توقعاتك، ولكن عليك بالسرور من أجل ذلك، فتلك النتائج يمكن أن تكون دافعًا إلى تغيير وجهة نظرك.

● مراجع ينصح بقراءتها

- Johannes Bastian، Arno Combe، Roman Langer (2003): Feedback-Methoden. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- Christoph Burkard، Gerhard Eikenbusch، Mats Ekholm (2003): Starke Schüler – gute Schulen. Berlin: Cornelsen Scriptor

٦.٢ تنوع طرق التدريس

تعد المطالبة بتنويع طرق التدريس من الأشياء المهمة، لسببين: أولاً لكى تتلاءم مع تنوع الواجبات والمهام التعليمية، وثانيًا من أجل مراعاة اختلاف ظروف التعلم، واختلاف اهتمامات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، ومحتوى الموضوع الذي يُدرس. (فاينرت Weinert ١٩٩٧b).

عندما إطلعت على نتائج البحوث التطبيقية، صُدِمت عندما وجدت أن معيار تنويع طرق التدريس الذى يعد عنصرًا أساسيًا «لجودة التعليم» لم يحتل إلا مكانة متوسطة فى الدراسات التى كانت تقيس مدى فاعليته.. ياللخسارة.. فنحن لن نستطيع المبالغة فى تقدير أهمية هذا المعيار، ومن ناحية أخرى فإن الأمل لا يزال يراودنى أن تتمكن أفضل الدراسات التطبيقية المستقبلية أن تبرهن على أن أهمية هذا المعيار أكبر بكثير مما عليه الآن.

● أولاً: تعريف

تعريف رقم ١٢ : يتحقق تنويع طرق التدريس عندما

(١) تستغل وفرة تقنيات العرض التى بين أيدينا

(٢) يتم إستخدام أنماط متنوعة من السلوك

(٣) يتم تخطيط مسار الحصة بصورة متغيرة

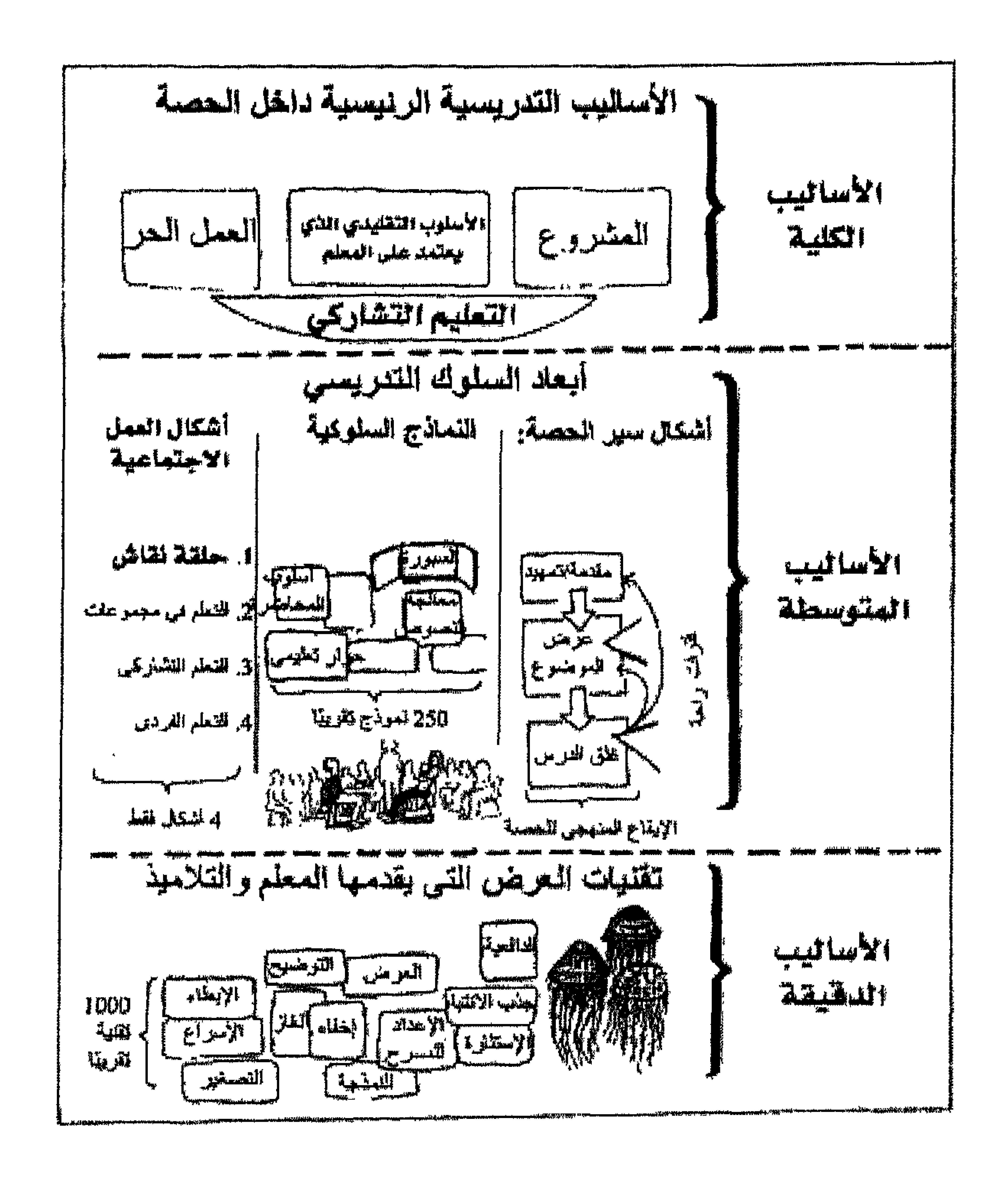
(٤) تتم الموازنة والتنوع فى استخدام أساليب التدريس الرئيسة داخل الحصة (مثل أسلوب المحاضرة، طريقة المشروع، التعلم التعاونى، التعلم بالإكتشاف، ...)

● ثانيًا: نموذج المستويات الثلاثة: المستوى الدقيق و المتوسط والكلى لطرق التدريس

يعد مجال طرق التدريس من أكثر مجالات علم التربية إلتباسًا فى المفاهيم والتصورات، لذلك فإنى أقترح عليكم شكلاً تنظيميًا يتم فيه تقسيم تنوع طرق التدريس إلى ثلاثة مستويات وثلاثة أبعاد[١].

---

(١) أساس هذا النموذج هو الشكل التنظيمى للسلوك المنهجى الذى قام مؤلف الكتاب (Hilbert Meyer) بتفسيره فى موضع آخر (صفحة ٢٣٤-٢٤٠ فى المرجع ١٩٨٧Meyer ، المجلد الأول).



الشكل ٩.٢ : أساليب التدريس الدقيقة والمتوسطة والكلية

فى كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة لطرق التدريس تحدث تغييرات جذرية فى السلوكيات التعليمية عند كل من المعلم والتلاميذ وهذا يشبه «تغيير حالة المادة» بين صلب وسائل وغاز:

- تضم **أساليب التدريس الدقيقة** مواقف التعليم والتعلم الصغيرة والمتناهية الصغر، التى غالبًا ما تستمر ثانية واحدة أو ثانيتين، والتى يقوم المعلم والتلاميذ بتقديمها بواسطة تقنيات العرض، تلك التقنيات يتقنها كل من المعلم والتلاميذ بشكل روتينى، لكنهم لا يتفكرون فيها إلا نادرًا.
- تشمل **أساليب التدريس المتوسطة** أشكال ثابتة فى السلوك التعليمي، وهى

تستمر دقائق أو ربما ساعات، حيث أقوم بتقسيمها إلى ثلاثة أبعاد: البنية الإجتماعية، والبنية السلوكية، والبنية العملية[1] للحصة.

- تضم **أساليب التدريس الكلية** الأساليب التدريسية (التعليمية) الثابتة والراسخة فى كل مؤسسة تعليمية، والتى يمكن أن تمتد لشهور أو ربما تتخطى السنوات.

تقنيات العرض هى الأساليب والإشارات الصغيرة والمتناهية الصغر التى ينفذ بها المعلمون والتلاميذ العملية التعليمية ويحافظون على استمرارها: مثل طرح الأسئلة، والإجابة، والإستثارة، والتصغير وما إلى ذلك، وقد تكون هذه الأساليب لفظية أو غير لفظية مثل تعبيرات الوجه واليدين ولغة الجسد، أو أساليب مرئية أو أساليب موسيقية (قارن صفحة ١١٩ وما يليها فى المرجع Meyer ١٩٨٧ ، المجلد الأول) ، إن أساليب التدريس الدقيقة تلعب دورًا رئيسًا، وذلك عندما يعبر التلاميذ عن آرائهم حول جودة التدريس وكذلك آرائهم نحو معلميهم بشكل لائق، ومع ذلك فهى لم تُعالَج بشكل يتناسب مع أهميتها فى المراجع التعليمية المتخصصة العامة.

أما الأشكال الإجتماعية للعمل فلا تحتاج إلى توضيح إضافى، حيث يألفها المعلمون والتلاميذ منذ الصف الأول، وهى كالآتى:

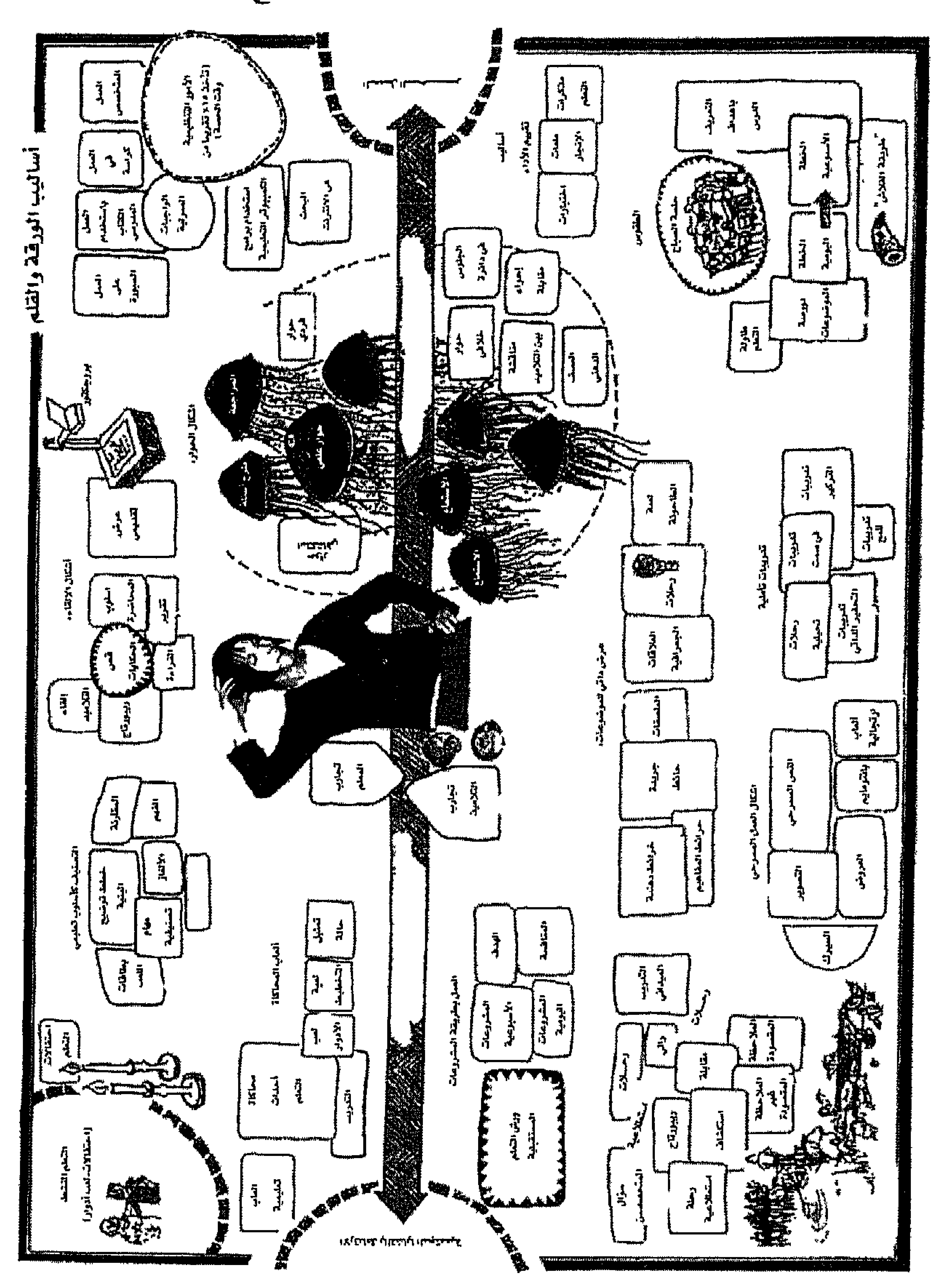
- حلقة نقاش (أسلوب المحاضرة والتلقين)
- التدريس فى مجموعات
- العمل التشاركي (ويسمى أيضًا العمل الثنائى)
- العمل الفردى (ويسمى أيضًا العمل الصامت أو العمل بشكل منفرد)

فأسلوب المحاضرة والتلقين قد نال انتقادًا على المستوى النظرى، إلا أنه أكثر استخدامًا فى المجال التطبيقى، وذلك يعد تناقضًا جارفًا، غير أننى أرى أنه من المعقول أن نبتعد كليًا عن الجدال القديم ونركز جهودنا على إعادة إحياء التدريس فى حلقة نقاش، تستخدم طرق تدريس أكثر تنوعًا وثراءًا[2].

نماذج سلوكية (مصنفة فى الشكل ٢-١٠ حسب الفئات) هى أساليب تدريسية ثابتة تطورت عبر التاريخ، تهدف إلى استيعاب محتوى التعلم، ولديها توزيع أدوار محددة لكل من المعلم والتلاميذ، كما أن لها بداية يمكن التعرف عليها ولها منعطف ذو إثارة، ولها

(١) إنه يضم ثلاثة أبعاد من الأبعاد الستة المذكورة فى المسدس التعليمى فى صفحة ٢٥.
(٢) قارن حول ذلك ماير Meyer، إعادة إحياء التدريس التلقينى، فى: ماير Meyer ٢٠٠١، صفحة ٩٢-١١٨.

نهاية محددة ذات صلة بالمنتج النهائى، فالنماذج السلوكية تم ابتكارها خلال القرون الماضية عبر آلاف من السنين فى الحضارة الإنسانية، ثم تطورت وجرى عليها الكثير من التغيير، وهناك بالتأكيد ما يزيد عن مائتى نموذج منها[١].



الشكل ٢ـ١٠ : فئات النماذج السلوكية

(١) قام كل من جلوكل Glöckel ١٩٩٦؛ مايرMeyer ١٩٨٧ المجلد الأول، صفحة ١٢٤-١٢٨؛ مايرMeyer ١٩٨٧ المجلد الثانى، صفحة ٢٨٠-٣٧٠؛ جريفينج/باراديسGreving/Paradies ١٩٩٦؛ باراديس/لينسرParadies/Linser ٢٠٠١ بوصف النماذج السلوكية، وأيضا تم وصفها فى إصدارات أخرى متخصصة.

أشكال سير الحصة : تقوم بتنظيم تتابع الحصة، حيث تنبثق عنها نماذج نمطية بشكل أو بآخر خلال سير اليوم الدراسي، فالشكل النمطى للحصة هو عبارة عن مقدمة وتمهيد للموضوع، عرض الموضوع ومعالجته ثم مرحلة غلق الدرس والتلخيص وتأكيد النتائج.

الأساليب التدريسية الأساسية – نموذج الأعمدة الثلاثة للحصة:[1] أصبح هناك نوعًا من التنوع والثراء فى المشهد العام للتدريس فى كل من ألمانيا والنمسا وسويسرا، وذلك خلال الثلاثين عامًا الأخيرة، حيث يظهر إبتكار جديد فى مجال طرق التدريس كل بضعة سنوات يحظى بالكثير من الترويج، ثم يتراجع شيئًا فشيئًا، فعلى سبيل المثال: ظهر فى سبعينيات القرن الماضى ما يسمى بأسابيع المشروعات، التى كان الهدف منها إصلاح التعليم، ثم فى الثمانينيات ظهر ما يسمى «أسلوب الخطة الأسبوعية »، ثم ظهرت قبل عشرة سنوات «أسلوب محطات التعلم». ومن يدرى ماذا يحدث غدًا؟ ويعد ذلك شيء محير للأكاديميين والتطبيقيين على حد سواء، لهذا فإننى تساءلت: كيف يمكن تنظيم هذه الأساليب التدريسية فيما بينها؟

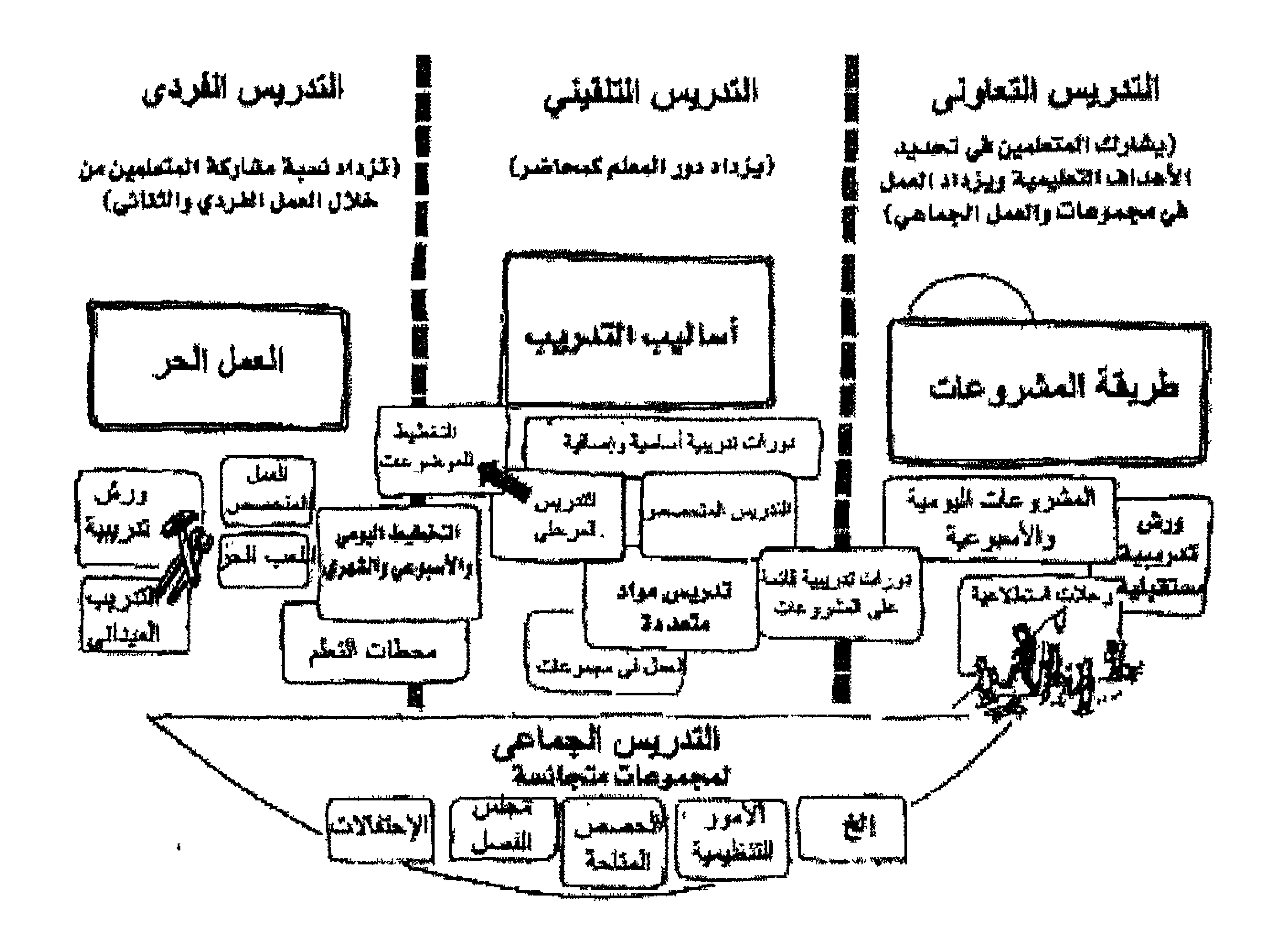
ومن هنا فإنى أقترح تحديد بعض الأشكال الرئيسة للحصة التى يمكن من خلالها تنظيم أساليب التدريس وبعض الأمور التنسيقية الأخرى فى التعليم. وأنا أعدد هنا الأساليب التدريسية الرئيسة الأربعة[2] للحصة ببدائل متغيرة ويمكن أن يحدث بينها تداخل: التدريس الجماعى، التدريس التلقيني، التدريس التعاونى، والتدريس الفردى (انظر الشكل ٢-١١).

المعيار الرئيس الذى تم على أساسه تحديد هذه الأساليب الرئيسة الأربعة هو «الشكل الإجتماعى للتعلم» : حيث أن العمود الأوسط يحتوى على التدريس المتمركز حول المعلم، وفى الجهة اليمنى هناك العمل فى فريق، ويحتوى العمود الأيسر على العمل الفردى أو ربما الثنائى أيضًا، وتُكَوِّن الأساليب الأربعة هذه ما يشبه «العائلات»، حتى كانت هذه العائلات بين الحين والآخر لديها طفل غير شرعى يمكن أن ننسبه إلى هذه العائلة أو غيرها.

---

(١) مقال مؤلف الكتاب (Hilbert Meyer) الذى يحمل عنوان: «تطوير الحصة كنواة لتطوير المدرسة» الموجود فى المرجع مايرMeyer ٢٠٠١، صفحة ١٨٢-١٩٨ يحتوى على عرض أكثر تفصيلاً لهذا النموذج.

(٢) يضاف فى المرجع مايرMeyer (٢٠٠١، صفحة ١٨٩) شكل رئيسى خامس وهو يعد اختياريًا: التعلم فى «أسواق» المدرسة.



الشكل ٢.١١ : الأساليب الرئيسة الأربعة للتدريس

يحتوى كل أسلوب رئيس من الأساليب الأربعة على نقاط قوة ونقاط ضعف نجملها فيما يلى:

- التدريس التقليدي الذي يعتمد على المعلم هو تدريس ملائم لربط الموضوعات والدلالات والمشكلات فيما بينها من وجهة نظر المعلم، وثَم يمكن بناء الكفاءات الموضوعية والتخصصية لدى التلاميذ، ويتيح هذا النوع من التدريس إمكانية المقارنة بين إنجازات التلاميذ بشكل منفرد، وفى المقابل فإنه من الصعب من خلال هذا الأسلوب تنمية الإستقلالية لدى التلاميذ.
- العمل الحر هو والتعلم الذاتى وجهان لعملة واحدة، فهو ملائم لبناء محاور فردية للتعلم، كما أنه يساعد فى بناء الكفاءات التعليمية، حيث أن حصول التلاميذ على المعلومات يجب أن يتم بشكل منظم ولا يُترَك للصدفة، إذ أن المعلومات تتوفر لدي التلاميذ وفقًا للمنهج الذاتى لكل تلميذ، وبشكل أكثر قوة مما هو عليه الحال فى العمودين الآخرين، كما أنه مناسب للتدريب وتثبيت المعلومات والتكرار واختبار ما تم تعلمه.
- أسلوب العمل بطريقة المشروعات يتيح فرصة للتعلم الذاتى، بالإضافة إلى أنه

أسلوب للتعليم والتعلم التعاونى فهو يتيح فرصة للتلاميذ للتدريب على تحمل مسئولية العمل الجماعى وتنمية المهارات السلوكية والشعور بتقدير الذات، كما يُعِد الفرد أيضًا للحياة المهنية، إلا أنه غير ملائم للتدريب على المعلومات المكتسبة حديثًا وتثبيتها وكذلك المهارات الجديدة.

- أسلوب التدريس الجماعى هو نوع من التدريس لا يتيح فرصة للتمايز بين التلاميذ، ولكنه يبنى لديهم القدرة على العمل، وتمارس من خلاله الإرادة الديمقراطية، كما أنه يُعد التلاميذ للأعمال التى يمكن إجراؤها خارج نطاق المدرسة.

وغالبًا ما يتم استخدام أساليب التدريس الرئيسة (التدريس التلقيني، والتدريس بطريقة المشروعات، والعمل الحر) خلال اليوم الدراسي بطريقة غير متوازنة: فالتدريس التلقيني هو الأكثر استخدامًا، ونتيجة لذلك فإن التدريس الحر والتدريس بطريقة المشروعات غالبًا ما يُسَاء استخدامهما[(١)].

وإليكم ملخصًا أوليًا لما ذُكِر: يحتكر أسلوب التدريس في حلقة نقاش الموقف، كما يسيطر نموذج سلوكى وحيد على الموقف وهو الحوار الموجه، وهيمنة التدريس التلقينى لا تعد شيئًا مفاجئًا لمن يعملون فى هذا المجال، غير أن اللافت للنظر هو أن الحوار الموجه[(٢)] يحصل على نصيب الأسد ، كما أن الأساليب التدريسة الرئيسة الأربعة لا يتم استخدامها بشكل متوازن، فنحن حسب رأيي على مسافة متباعدة من المساواة بنصيب الثلث بين هؤلاء الثلاثة: التدريس التلقيني، والتدريس بطريقة المشروعات، والتدريس الحر.



ليس لدينا سبب واحد لكى نحذر من كثرة تنويع طرق التدريس.

● ثالثًا: النتائج البحثية

لقد تمت البرهنة على أهمية معيار الجودة «تنويع طرق التدريس» بشكل عملى[(٣)]، وإليكم أهم النتائج:

وداعًا لحلم طريقة التدريس المثلى: انشغل فكر علماء التربية والتعليم

---

(١) قارن بول Bohl ٢٠٠٠؛ بروجلمان Brügelmann ٢٠٠٠؛ صفحة ٣٩-٤٢ فى المرجع Gudjons ٢٠٠٣ .

(٢) قارن النتائج فى الدراسات المماثلة لهذه الدراسة والتى قام بها هاجه وآخرون .Hage u. a ١٩٨٥. صفحة ٤٧؛ فيشمان Wiechmann ١٩٩٩. صفحة ١١؛ بول Bohl ٢٠٠٠، صفحة ٢٣٢-٢٣٩.

(٣) فاينرت Weinert ١٩٩٧b؛ صفحة ٢٥٠ فى المرجع Weinert/ Helmke ١٩٩٧، بروفى Brophy ٢٠٠٠؛ صفحة ٦٥ فى المرجع Helmke ٢٠٠٣.

منذ عصر يوهان آموس كومنيوسJohann Amos Comenius بتحقيق هدف اكتشاف ما يسمى بالطريقة الطبيعية فى التدريس التى توفر لكل التلاميذ من كل الأعمار وفى كل أنواع المدارس كل المحتويات الدراسية على الوجه الأمثل، إلا أن هذه الفكرة قضي عليها التطبيقيون قبل خمسة وعشرين عامًا[1]، فالأكاديميون (وأنا من بينهم) كان يمكنهم استكمال الحلم لبعض العقود الأخري، أما رواية «كانديد» لمؤلفها فولتير فهى تؤكد على أنه لا يوجد عالم مثالى يكون الأفضل على الإطلاق[2].

أيهما أكثر نجاحًا : التدريس المباشر أم التدريس المفتوح؟ ما زال العلماء فى حالة من الجدال حول هذا الأمر، إلا أننا يمكن أن نستخلص بشكل مؤقت تلك النتيجة: يُعد التدريس المباشر أقل نجاحًا بالنظر إلى استيعاب المعلومات والتعلم التخصصى، أما التدريس المفتوح فهو أقل نجاحًا فيما يخص تنمية الكفاءات المنهجية والإجتماعية.

لقد ثُبِّتَ أن الجمع بين التدريس المباشر والتعليم التشاركى يؤدى إلى نتائج جيدة (راينمان-روتماير/ماندلReinmann-Rothmeier/Mandl ٢٠٠١).

ثراء نتائج العمل : الحصص التدريسية ذات التنوع فى طرق التدريس تكون نتائجها أكثر ثراءًا فيما يخص المحتوى، وذلك إذا لم يُبالَغ فى هذا التنوع، فالعمل الجماعى الذى يتناول موضوعات مختلفة يمكن أن يخلق لدى التلاميذ ثراءًا وتعددًا فى المنظور، وهذا يمكن أن يظهر فى مرحلة التأكد من تحقق الهدف (التقويم)، فأنا لم أعثر على أى دراسة تتناول هذه التأثيرات بالبحث والدراسة، فمعظم علماء النفس الذين يقومون بعمل هذه الأبحاث لا ينظرون إلى ثراء محتوى نتائج العمل، وإنما يبحثون المحتوى فقط من ناحية بنيته المعرفية وجودة تحفيزه وإمكانية قراءته والإحتفاظ به، إلى غير ذلك – ياللخسارة! (قارن على سبيل المثال كراب Krapp ١٩٩٢؛ صفحة ١٦٤-٢٠٥ فى المرجع ٢٠٠١ Steiner).

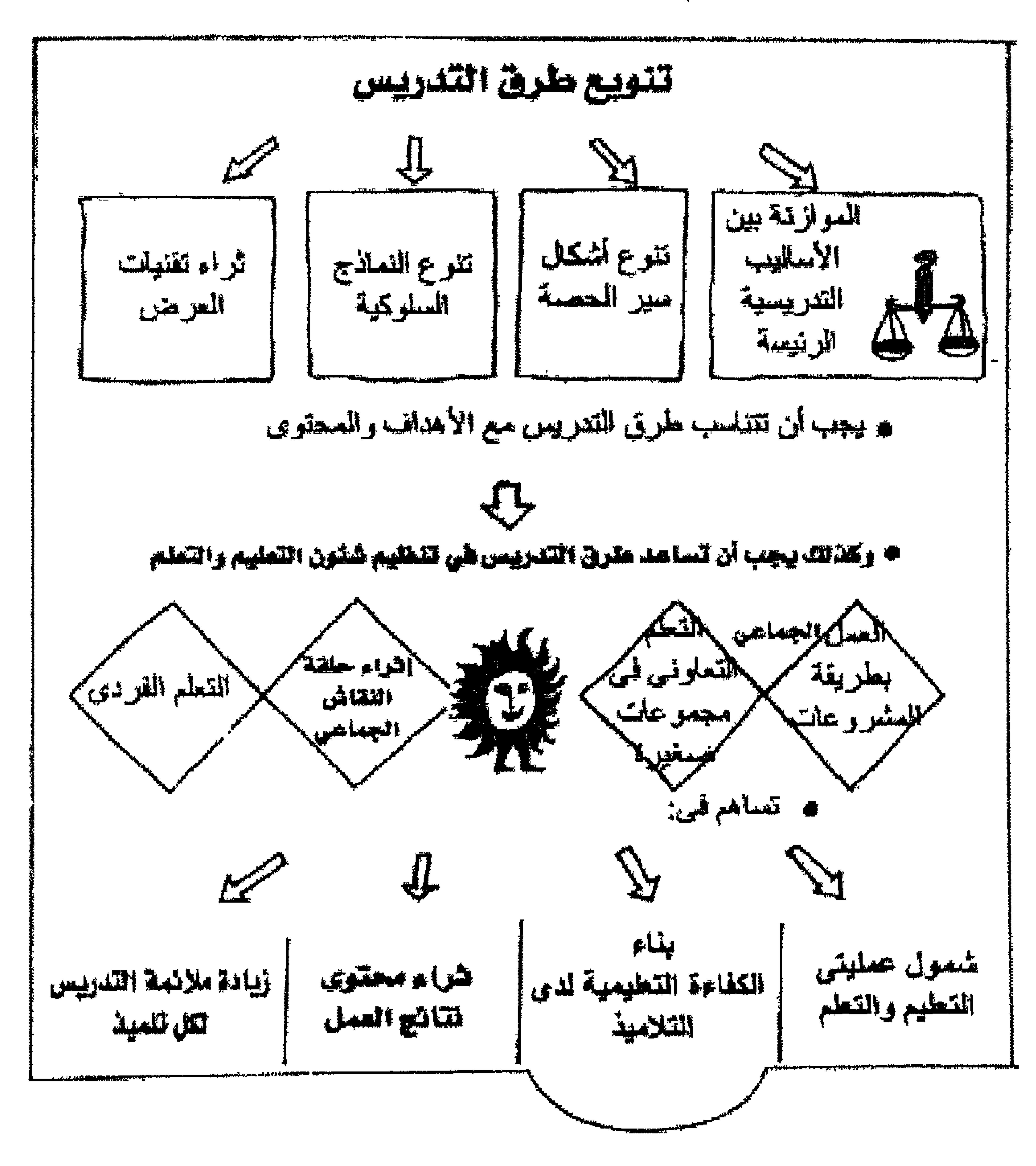
التدريس فى مجموعات : دأب الأكاديميون على ذكر محاسن التدريس الجماعى، أما التطبيقيون فهم نوعًا ما متشككون، ويُظهر التطبيق أن التدريس فى مجموعات هو أفضل من سمعته التى انتشرت لدى التطبيقيين، وأسوأ من سمعته التى انتشرت

---

(١) قارن صفحة ٨٥ فى المرجع ١٩٨٩ Terhart ؛ صفحة ١٨ وما يليها، وصفحة ١٢٣ فى المرجع Helmke٢٠٠٣ ؛ صفحة ٥٨ فى المرجع Gruehn٢٠٠٠ .

(٢) جيرى بروفىJere Brophy (٢٠٠٠)، "لا توجد طريقة تدريس واحدة يمكن اختيارها واستخدامها فى كل المواقف، فالبرنامج الأمثل يتميز بخليط من الطرق التدريسية والأنشطة التعليمية".

بين الأكاديميين، ويثبت توثيق لأبحاث تطبيقية ضخمة قام بها عدد من العلماء (دان/ديجرتس/ روزنبوشDann/Diegritz/Rosenbusch ٢٠٠٢) أن العائق الأكبر أمام نجاح التدريس فى مجموعات هو إدمان المعلمين للسيطرة والمراقبة، فهم يعلمون أنه يجب عليهم إتاحة الحرية للتلاميذ، إلا أنهم يتدخلون بشكل متكرر وسريع، أما عندما لا يتدخل المعلم فى عمل المجموعات فهذا سوف يؤدي إلى نتائج تَعَلُّم أفضل، وفى الدراسة التى قام بها دان وآخرون كان نادرًا وجود التلاميذ الذين يسيئون استخدام أسلوب التدريس فى مجموعات ويعتمدون على الآخرين فى القيام بالأعمال، وغالبًا فإن هذه المشكلة قد بالغ فى تقديرها التطبيقيون (واستخدموها فى بعض الأحيان كذريعة للتخلى عن التدريس فى مجموعات) (قارن هيلمكه Helmke ٢٠٠٣، صفحة ٧٠).



الشكل ٢-١٢ : تنويع طرق التدريس

تفوق ملحوظ لأشكال التعلم التعاونى: التعلم التعاونى يجمع بين العمل الثنائى والعمل فى مجموعات، (١) حيث يحدث فى هذا النوع تعاون بين اثنين من المتعلمين أو ربما أربعة وبحد أقصى خمسة متعلمين، (٢) هذان المتعلمان/هؤلاء المتعلمون يتفاعلون بنفس القدر، (٣) ليس هناك إشراف مباشر من المعلم على هذين المتعلمين/هؤلاء المتعلمين، (٤) فهم يجهزون مواد التعلم بأنفسهم، ويعملون بشكل مستقل طبقًا لقواعد دقيقة تم الإتفاق عليها.

لقد أثبتت الدراسات التطبيقية التى أُجريت فى الولايات المتحدة وألمانيا الفاعلية الكبيرة لهذه الأساليب من التعلم، وإليكم ملخصًا قامت به سابينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠، صفحة ٤٨ وما يليها):

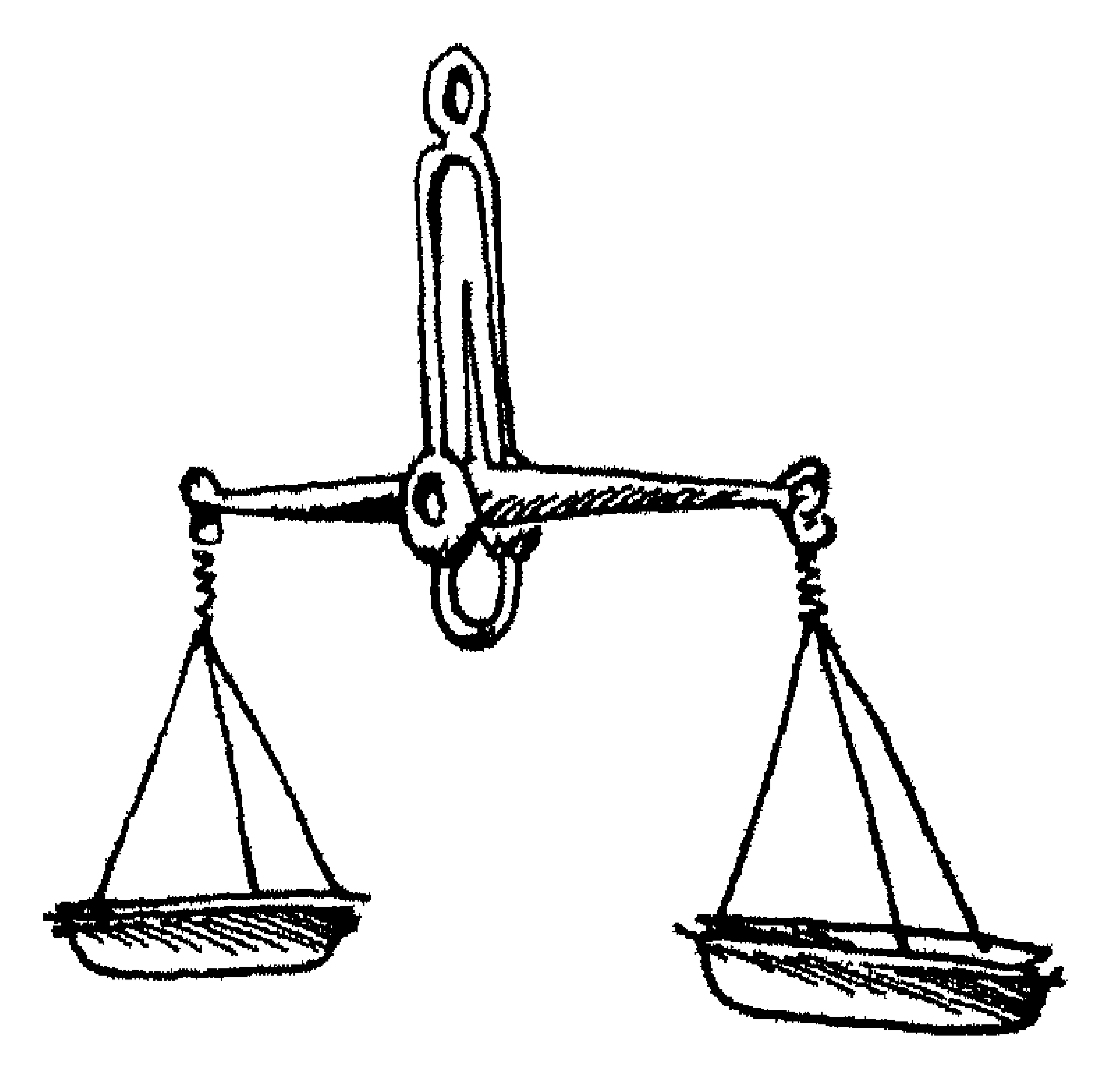
«تمت دراسة فاعلية التعلم التعاونى بطريقة عملية وبشكل متكرر، وذلك على العكس من الأساليب الأخرى للتدريس الموجه نحو التلاميذ وكذلك التدريس المفتوح مثل التدريس بطريقة المشروعات (...)، والتعلم فى مختلف التخصصات وما إلى ذلك، كما قام سلافينSlavin (...) بتلخيص النتائج الفردية المتعددة، وذلك فى تحليله لنتائج تلك الدراسات، (...) وقد برهنت النتائج على التفوق الواضح لأشكال التعلم التعاونى فى مقابل طرق التدريس التقليدية أو التنافسية. ومن الجدير بالإهتمام هنا أن أشكال التعلم التعاونى كان لها التأثير الأكبر الذى لا يعزز فقط أهداف المجموعة (ففى عرض أهداف المجموعة يقوم أحد أفراد المجموعة الذى يتم اختياره بالصدفة بعرض وتقييم النتيجة)، وإنما يعزز أيضًا المسئولية الفردية عن نتيجة المجموعة (حيث يتم تقييم نتيجة التعلم لكل أفراد المجموعة، أى أن المجموعة يجب أن تهتم بضرورة اتقان كل أعضائها للمادة التعليمية).»

التعلم عن طريق التعليم: هو نوع من أنواع التعلم التعاونى يتفاعل فيه المتعلمون على قدم المساواة بالتبادل، بحيث يقوم أحد المتعلمين بدور المعلم تارة، وتارة أخرى بدور المتعلم، وهناك أدلة عملية وملموسة على أن كل تلميذ من بين الذين يلعبون دور المعلم مرة ودور المتعلم مرة أخرى يتقدم مستواهم التعليمى بشكل جيد (رينكل Renkl ٢٠٠٠؛ هوبر/كونراد/فال Huber/Konrad/Wahl ٢٠٠١).

• رابعًا: توصيات

تحليل قائمة أساليب التدريس الشخصية وتوسيعها شيئًا فشيئًا: أنصحكم بالقيام بتحليل دقيق لأساليب التدريس التى تجيدونها، وأثناء القيام بهذا

التحليل يجب عليكم النظر إلى تقنيات العرض المتوفرة لديكم، بالإضافة إلى ميولكم الخاصة نحو نماذج سلوكية معينة وأخرى تريدون تجنبها. ستجدون في الشكل ١٠٠٢ الموجود في صفحة ٨٦ الذي يوضح فئات النماذج السلوكية قائمة تضم النماذج السلوك التقليدية وكذلك المستحدثة، وبهذه المناسبة فإن المرء يتعلم الأساليب الحديثة أفضل ما يكون عن طريق التدريس في فريق.



الموازنة بين طريقة التدريس التي تعتمد على المعلم وطريقة المشروعات والعمل الحر: في الشكل ١٢.٢ قمت بتسجيل الأمور الخاصة بتنسيق التعليم التي تعرض الإختلافات بين أساليب التدريس الرئيسة الأربعة، وأنا أنصحكم بالآتي: (١) التدريس في حلقة نقاشية على أن يكون ذلك شيئًا حيويًا ومنظمًا قدر الإمكان، (٢) استخدام التعلم التعاوني في أغلب الأحيان، (٣) العمل على محاولة زيادة نصيب التعلم الفردي المستخدم بشكل ضئيل، وخصوصًا في المرحلة الثانوية الأولى والثانية (على سبيل المثال: استخدامه في شكل عمل حر أو في شكل عمل متخصص).

الموازنة بين التدريس في شكل حلقة نقاشية والتدريس في مجموعات والعمل الفردي: حاول الموازنة بين تلك الأشكال الإجتماعية للعمل، فيما يخص ذلك يقدم لنا مفهوم التدريس التلقيني المتكامل لمؤلفه هربرت جوديونسHerbert Gudjons نموذجًا جيدًا.

العمل على تطوير أساليب التدريس المتاحة لدى التلاميذ بشكل منظم: وجدت مقترحات هاينز كليبرت Heinz Klippert (١٩٩٤) ومعاونيه بالمدرسة الثانوية المتخصصة «إنجر» Enger (٢٠٠١) قبولاً واسعًا في ألمانيا، حيث أنهم اقترحوا التدريب المنظم على أساليب التدريس، وكانت نتائج التقويم الأولية إيجابية، كما قدما ألفونس هويرمان Alfons Heuermann وماريتا كروتسكامب Marita Krützkamp (٢٠٠٣) منهجًا ملائماً للمرحلة الثانوية الثانية، وذلك

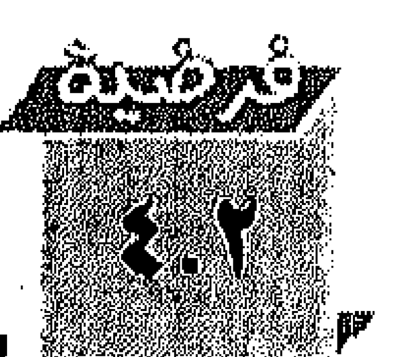
بعد مرحلة من التجريب استمرت اكثر من عشر سنوات، وقد قام المؤلفان اللذان كانا فى أغلب الأحوال متدربان فى المدارس بعرض برنامج لأساليب التدريس الذى يمكن تطبيقه مع كل تلاميذ المدرسة، والذى يثرى التدريس التخصصي، وقد نقلوا لنا توجيهات حول كيفية بناء هذا البرنامج مع التلاميذ خطوة بخطوة، بحيث يمكن للمعلمين الإعتماد على المعارف السابقة والملموسة وخبرات التلاميذ فى المواد التخصصية.

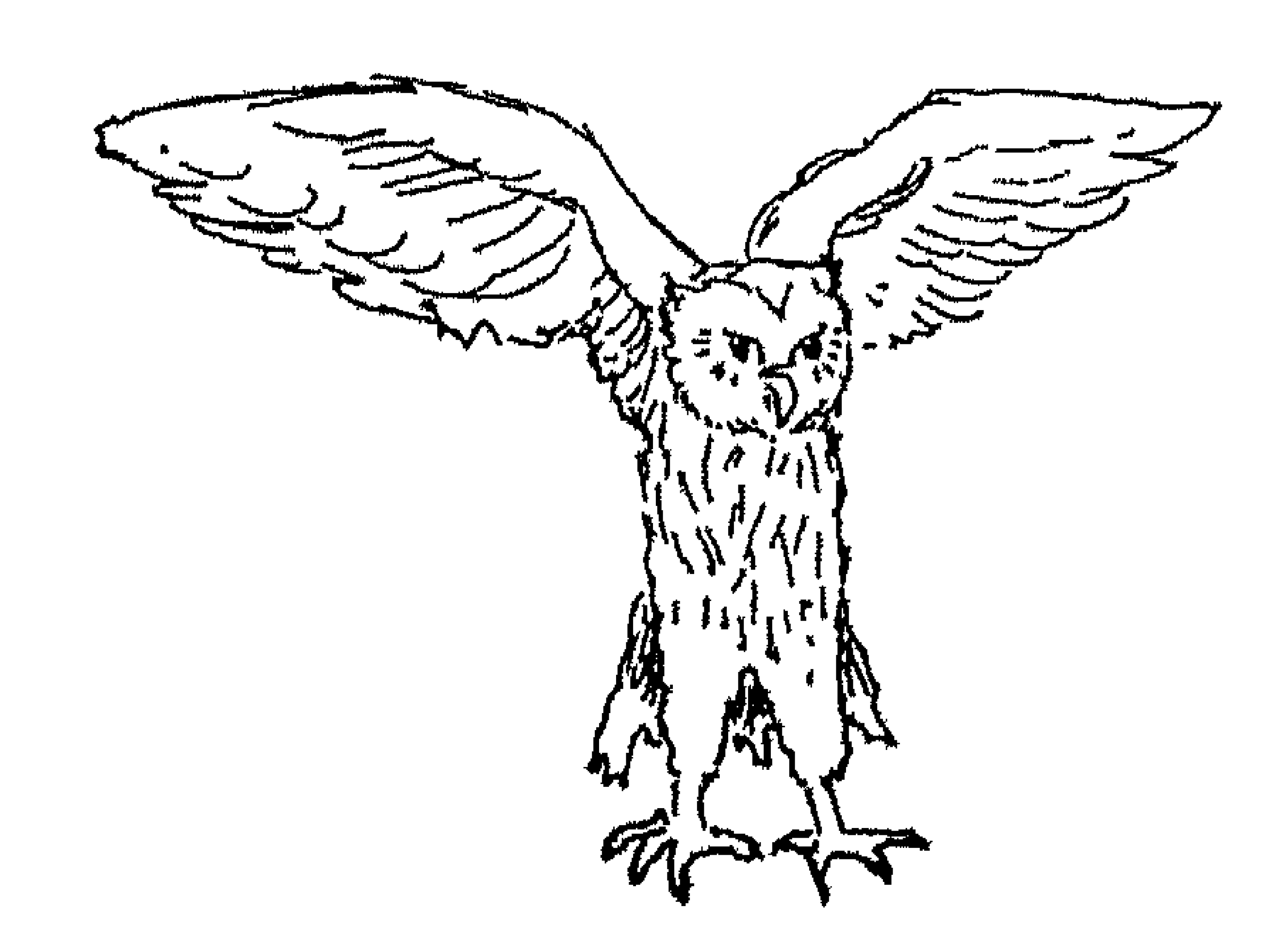
لا تدريب على أساليب التدريس بشكل مستقل: تؤكد الخبرات العملية على أن الكفاءة لدى التلاميذ يمكن تنميتها عن طريق طرح الواجبات والمهام المتعلقة بالمحتوى (أى المرتبطة بالمقررات الدراسية والمشروعات والعمل الحر)، فالتدريب على أساليب التدريس بشكل منفصل لا يجد نفعًا، حتى لو كان ذلك ضروريًا بين الحين والآخر عند تقديم طرق جديدة.

التعلم التعاونى: لدينا مثالان جيدان للتعلم التعاونى وهما: **المجموعات المتداخلة** Gruppenpuzzle **والمجموعات المتنافسة** Gruppenrallye ، ففى المجموعات المتداخلة يحدث تغيير بشكل مكرر بين المجموعات الأساسية، ومجموعات الخبراء، حيث يجب على كل عضو فى المجموعة الأساسية أن يخوض تدريبًا فى مجال موضوعى ذو صلة بموضوعات أخرى، ثم يقوم بتعليم أعضاء مجموعته التى تتكون من ثلاثة أو أربعة أعضاء آخرين، حيث يجب عليه بعد ذلك أن يؤدى اختبارًا تحريريًا يقيّم فيه كل أفراد المجموعة بشكل موحد، ويحدد من خلاله الفريق الأفضل (قارن صفحة ٢٢٧-٢٧٨ فى المرجع ٢٠٠٠ Niggli).

وعلى موقعى الالكتروني(.www.member.uni-oldenburg.de/hilbert /meyer) سوف تجدون مجموعة متداخلة حول موضوع: «الأشكال الإجتماعية الأربعة للتدريس»، إضافةً إلى أربع ورقات عمل واختبار تحريري، ويمكنكم استخدام هذه المادة العلمية فى الندوات الدراسية أو في التدريس بالجامعة.

واليكم ملخصًا لما سبق: تحتوى المراجع التطبيقية الحديثة المختصة بأبحاث أساليب التدريس على دعوات تطالب بعدم تطبيق مفاهيم أساليب التدريس التى لا تستند إلا إلى نظريات محضة فقط، وإنما يجب استنباط أسس مهمة من مداخل نظرية مختلفة (كما هو الحال منذ سنوات فى التدريس المفتوح بالمدارس الابتدائية)، ويبدو الأمر فى التعامل مع أساليب التدريس كما لو أنك تقوم بتحميص حبات القهوة:

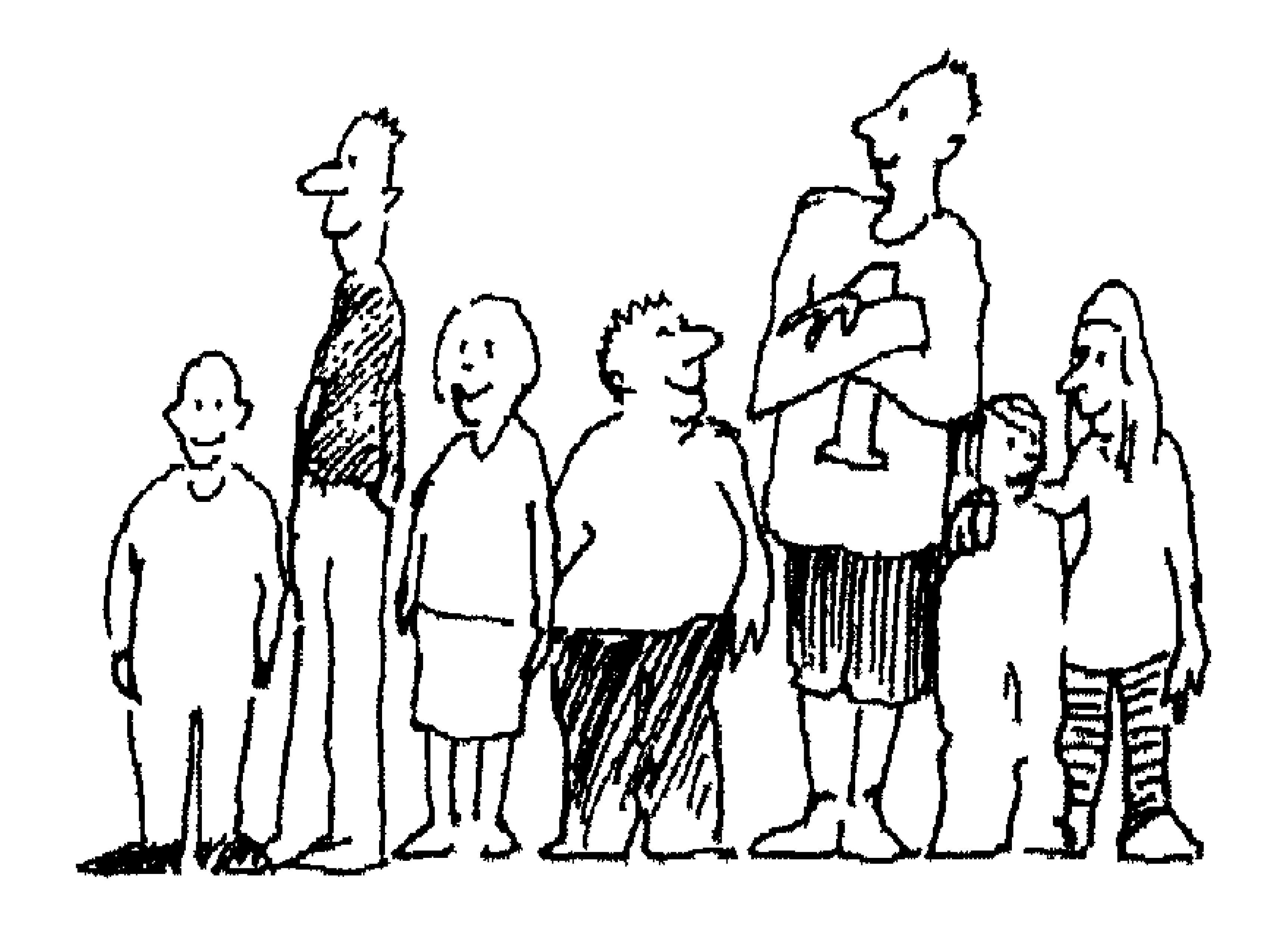




- **مراجع ينصح بقراءتها**

- Jürgen Henningsen (1974): Erfolgreich manipulieren – Methoden des Beybringens. Ratingen/ Kastellaun: Henn (Der Autor ist tot، das Buch vergriffen، der Verlag konkurs – und dennoch: Wenn Sie Methodenfragen herzerfrischend gegen den Strich gebürstet lesen wollen، besorgen Sie sich dies Buch aus der Bibliothek!)
- Johannes Greving/Liane Paradies (1996): Unterrichtseinstiege. Berlin: Cornelsen Scriptor (wenn Sie sich zügig und sehr praxisnah in aktuelle Handlungsmuster einlesen wollen)
- Manfred Bönsch (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren (wenn Sie sich über Möglichkeiten zu fachbezogenen inneren Differenzierung orientieren wollen)
- Herbert Gudjons (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nürnberger Projektgruppe (2001): Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett (eine empirisch bestens abgesicherte und sehr praxisnahe Anleitung)

٧.٢ تنمية الفرد
(إلا ايكرت Ela Eckert)



إنه من الطبيعى أن يكون البشر مختلفين، إلا أن هذه الرؤية يصعب تطبيقها على نظام التعليم الألمانى، فالتنمية الفردية للتلاميذ تتطلب أساليباً غير تقليدية، ووقتًا طويلاً، ومثابرة، إضافةً إلى الكثير من الخبرات، ومن هنا يهتم المعيار السابع من معايير الجودة بعرض تقرير عن تنمية الفرد من إحدى البلاد التى فازت فى اختبار البيزا PISA، حيث تعمل كاتبة هذا التقرير إلا ايكرت Ela Eckert حاليًا بجامعة أولدنبورج، كما أنها عملت ما يقرب من ثلاثين عاماً فى مدينة أوبسالا Uppsala السويدية كمعلمة بمنهج مونتسورى، إضافةً إلى عملها فى العديد من المدارس بمراحل دراسية مختلفة.

عملى فى ورشة تدريب من أجل التعلم

سوف أتحدث فى الصفحات التالية عن عملى فى مدرسة تضم ١٦٠ تلميذًا تتراوح أعمارهم بين ٦–١٥ سنة.

فالتلاميذ يأتى أغلبهم من قرى ومصانع صغيرة تقع فى محيط المدرسة، ويأتى غالبيتهم إلى المدرسة بواسطة أتوبيس المدرسة، وهذه المدرسة كانت مهددة بالإغلاق بسبب تناقص عدد تلاميذها على مدار سنوات طوال، إلا أنه تم الحفاظ على استمرارها مفتوحة أمام التلاميذ، وذلك عن طريق المبادرات التى قام بها أولياء أمور التلاميذ الذين أرادوا أن تظل هذه المدرسة كمركز ثقافى فى منطقتهم الريفية، بل قاموا بتوسعتها لتشمل فصولاً إضافية (من السابع إلى التاسع). وبذلك فإن التلاميذ الذين وجب عليهم أن ينتقلوا إلى مدرسة حكومية، استطاعوا البقاء فى محيط بيئتهم لكى يقضوا فترة تعليمهم الإلزامية، ثم يذهبون بعد ذلك إلى مدينة أخرى للإلتحاق ببرامج التعليم المهنى أو البرامج التى تؤهل التلميذ لمرحلة الثانوية العامة. لقد كانت

المشاركة هى الشعور السائد لدى العائلات: فقد كانوا فخورين بمدرستهم وسعداء باستمرار التربية والتعلم فيها، كما أن التنظيم الجديد كان يطلب من كل العاملين بالمدرسة أن يكونوا على قدرٍ من المرونة وخوض التجربة: المزج بين أعمار المجموعات المدرسية والتدريس ذو التخصصات المتعددة كانا أمران ضروريان يعرضهما المعلم بأسلوب منفتح وصدر رحب وثراء فكرى، إلا أن ذلك يحتاج بدون شك إلى المزيد من الجهد.

وهكذا يبدو الإنطباع الأول عن المدرسة انطباعًا ريفيًا هادئًا، مما يُشعر التلاميذ بالسعادة والمرح، ويظهر من خلال النظر عن قرب أن عددًا كبيرًا من التلاميذ يعانى من صعوبات تعلم متنوعة تتعلق ببعد الكثير من العائلات عن المدرسة والعملية التعليمية، ولكى نساعد هؤلاء الأطفال فقد قمت أنا وزميلة لى بتأسيس ورشة تدريب وتعليم وإدارتها، حيث تضم هذه الورشة حجرتين فى مبنى مدرسي مستقل، وقد كانت زميلتى هذه لديها القدرة على التعامل مع التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة وقد كان تخصصها الدقيق هو معالجة التعثر فى القراءة والتعثر فى الحساب لدى التلاميذ، أما من ناحيتى فقد كان تخصصي الدقيق هو التدريس طبقًا لمنهج مونتسوري Montessori ومعالجة الإضطرابات النفسية والعصبية. ونحن نُشرف على التلاميذ من كل المراحل العمرية والذين يعانون من التعثر عند القراءة أو عند الحساب، وكذلك الذين يعانون من الإضطرابات النفسية والعصبية (مثل نقص الانتباه والتحكم الحركى والإدراكDAMP ونقص الإنتباه مع فرط النشاطADS ومتلازمة أسبرجر Asperger Syndrom ومتلازمة توريت Tourette Syndrom) وكذلك التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي فى مواد دراسية معينة.

وعلى مدار العام الدراسي يأتى ما يقرب من خمسين تلميذًا إلى هذه الورشة، فالبعض يأتى أحيانًا مرة واحدة أسبوعيًا والبعض الآخر يأتي كل يوم، وأنا هنا أريد أن أوضح من خلال مثال لإحدى الحالات: كيف يمكن أن نشجع هؤلاء الأطفال، وكيفية إتخاذ القرار حول التلاميذ الذين يجب عليهم أن يذهبوا إلى الورشة التدريبية، وما هى أساليب التنسيق بين الورشة ومجلس الفصل من ناحية، والعائلة من ناحية أخرى.

• حالة بيليه Pelle

بيليه Pelle يبلغ من العمر أحد عشر عاماً وهو تلميذ بالصف الخامس منذ ستة

أشهر، وهو صبي ذكى وودود وهو يتوارى خلف كتاب ويبدو عليه التأنى من الوهلة الأولى، وهو يميل إلى الحوار مع البالغين بطريقة مميزة تجعله كالكبار، أما فى أوقات الراحة فهو ينزوى بعيدًا عن زملاء فصله الذين يفضلون اللعب.

وقد تم تشخيص حالة بيليه Pelle على أنه يعانى من متلازمة أسبرجر Asperger Syndrom (إحدى أنواع التوحد)، وهناك اشتباه فى أنه يعانى من تعثر فى الحساب، وقد يَئِسَت معلمة فصله من عدم اتباعه للتعليمات العامة، وهو لا يفعل إلا ما يحلو له، وعندما تلومه معلمته، تثور ثائرته ويقوم بقذف أشيائه فى الفصل ويترك المدرسة، وعلى الرغم من ذلك فهو لديه معلومات ثرية فى التاريخ والجغرافيا ولكنه لا يستخدمها فى الوقت المناسب، كما لاحظت ذلك معلمته. وهو يحب اللغة الإنجليزية ويكتب كلماتها بشكل صحيح هجائيًا، كما يجيد أيضًا ترجمتها إلى اللغة الفنلندية (لأن والده فنلندى الأصل)، أما الرياضيات فهى المشكلة الكبرى بالنسبة له، إلا أنه يرفض استكمال الإختبار الذى كان قد بدأه فى المدرسة السابقة لمعرفة المشكلات التى يواجهها فى هذا المجال. أما الواجبات المنزلية فهو نادرًا ما يقوم بعملها، إضافةً إلى أن الكتب التى يحصل عليها من المعلمين للإطلاع عليها، لا يردها مرة أخرى، ونادرًا ما يحضر معه أدواته الرياضية، إذ أنه يكره كل شيء يتعلق بهذه المادة. وبعد انتهاء حصة الرياضيات يتجول فى فناء المدرسة عندما يكون الجو مثلجًا، حيث شعره مبللاً، وبدون ارتداء بلوفر أو جاكت أو جوارب، وهو لا يدري أين ترك متعلقاته، ولو تكلمنا عن والديه، فهما يبذلان قصارى جهدهما لتشجيعه، ومع ذلك فهو فى حاجة ماسة لكى يتقدم تعليميًا فى المدرسة.

ويعقد **فريق رعاية التلاميذ** اجتماعًا نهاية كل أسبوع، حيث يتكون هذا الإجتماع من معلمة الفصل، ومن معلمات التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة، إضافةً إلى المدير، والممرضة، والأخصائية النفسية للمدرسة. وقد قام هذا الفريق بتشخيص حالة بيليه Pelle وكتب توصيات حول طريقة مساعدته. فالصعوبات التى لديه هى أعراض نمطية لأولئك الذين يعانون من متلازمة أسبرجر Asperger وهى:

- عدم القدرة على تخطيط اليوم المدرسي، وعدم استطاعة فهم تنويهات المعلمة.
- لديه لا مبالاة فى التعامل مع أقرانه.
- لغته متقنة من الناحية الظاهرية.
- اضطراب عند تغيير الروتين.

- عدم المهارة الحركية.

وقد قام **فريق رعاية تلاميذ المدرسة** بالتصديق على قرار إلتحاقه ببرنامج يتكون من عدة إجراءات يتم اختبار مدى فاعليته باستمرار، ويتم تنقيحه أو تعديله إذا لزم الأمر:

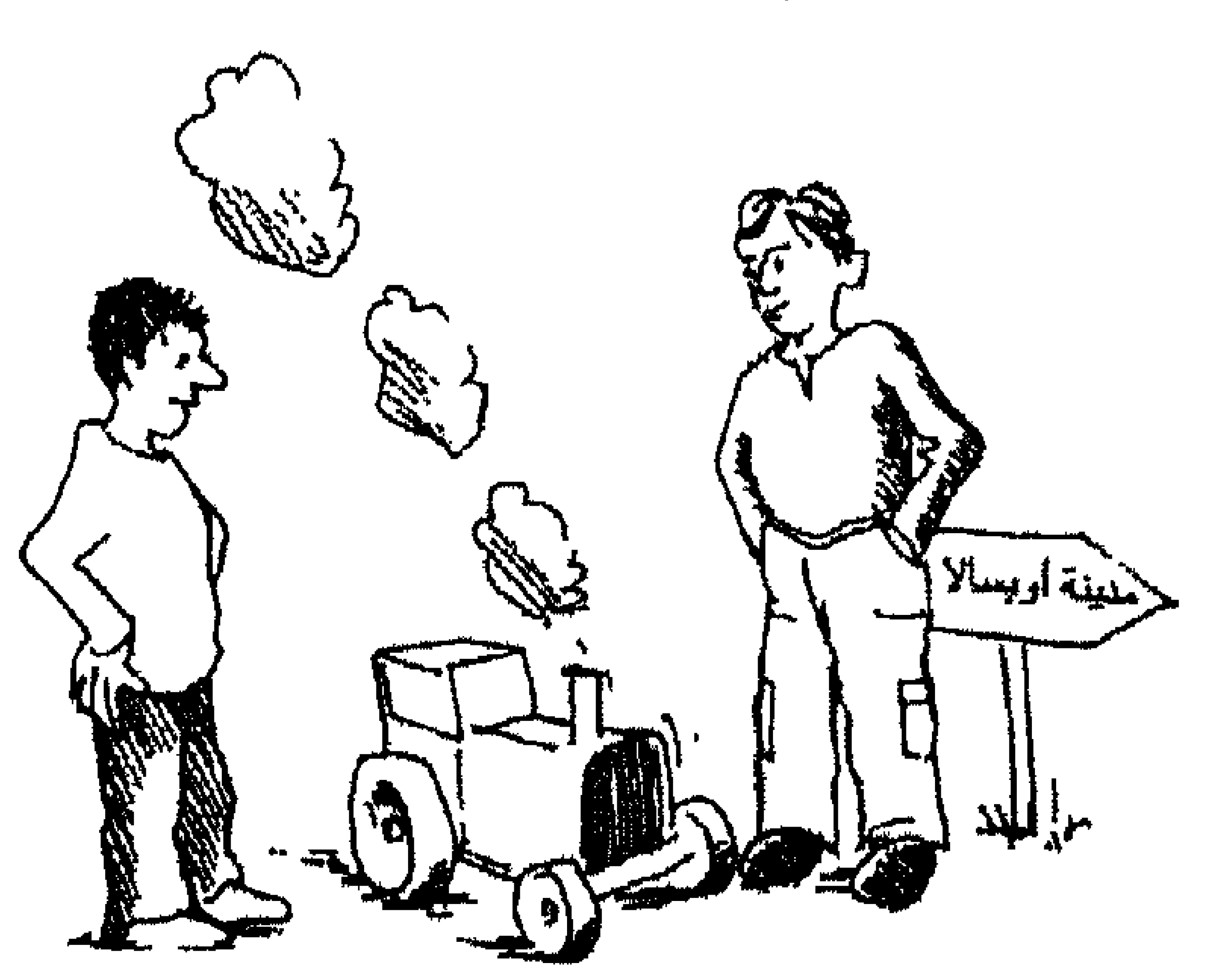
١. بيليه Pelle فى حاجة إلى «الأنا المساعدة» وهو شخص يساعده فى يومه المدرسي، يعمل معه بشكل منفرد أثناء أوقات الدراسة ويكون حلقة وصل بين المدرسة والأسرة، حيث أن ذلك لا تستطيع معلمة الفصل القيام به، لأن لديها ٢٨ تلميذًا فى الصفوف من الثالث إلى الخامس، وهناك تلاميذ آخرون يعانون من صعوبات تعلم داخل الفصل. وقد خُصصَت له مُعَاونة شخصية «كأنا مساعدة» وهى تلازمه فى نصف عدد الحصص اليومية.

٢. بيليه Pelle بحاجة إلى ألعاب رياضية خاصة، وذلك لتنمية مهاراته البدنية، لكى يشعر بالسعادة فى الحركة دون أن يقع تحت ضغط إظهار نفسه أمام الآخرين. وقد قرر الفريق بأن يحصل بيليه Pelle على حصتين من التدريبات الرياضية الخاصة أسبوعيًا، وذلك فى مجموعة صغيرة.

٣. يحتاج بيليه Pelle إلى مساعدة فى حل مشكلاته الخاصة بمادة الرياضيات، وقد اقترح الفريق إرساله ثلاث مرات أسبوعيًا إلى ورشة التعلم، وذلك بسبب التعثر فى الحساب الذى من المفترض أنه يعانى منه. وقد قام الفريق بمناقشة هذه المقترحات مع بيليه Pelle ووالديه اللذين أبديا موافقتهما على الفور لكل هذه الإقتراحات.

وفى المرات الأولى التى جاء فيها بيليه Pelle إلى الورشة، تعرفت على أشياء كثيرة حول إهتماماته الخاصة: علم الأساطير الإسكندنافية مع التركيز على الحروف الأبجدية الرومية وأنواعها، حيث حكى لى حديثًا طويلاً وأجرى لى اختبارًا وحاول يفسر مسائل مكتوبة بالحروف الرومية. أما عن الرياضيات فغالبًا ما كان يحاول أن يتحاشى الحديث عنها ويسوق لذلك حججًا مقنعة، ولأنه كان يحظى بمستوى لغوى رفيع وجدت أنه من المفيد أن أتحدث معه حول رأيه فى الرياضيات، وما هى المشكلات التى تواجهه فى هذا المجال. «إذا أردت منى أن أقوم بحل واجبات رياضية فلن آتى إلى هنا مرة أخرى.» «لكنك كنت موافقًا عندما اتفقنا حول الدعم الذى تحصل عليه بالمدرسة.» «نعم بالطبع، لكن المرء يطور نفسه، وها أنا قد غيرت رأيي.» فى الأوقات اللاحقة رفض بيليه Pelle المجيء، وغادر الفصل، ولم

يذهب إلى الورشة، وذهبت لأبحث عنه. فوجدته فى الغابة القريبة من المدرسة. ومن حسن الحظ أن الإجراءات التى كان الفريق قد اتخذها تجاه بيليه Pelle قبل ذلك كانت قد بدأت بعد وقت قصير، ولاقت نجاحًا، وهى مساعدة السيدة التى كانت تقوم بتخطيط الأعمال اليومية له، وتحافظ على التواصل مع العائلة، إضافةً إلى قيامه بأعمال رياضية خاصة فى مجموعة صغيرة. وكان بيليه Pelle يثق فى هاتين السيدتين، لذلك فقد كانت إحباطاته نادرة، وكذلك نوبات الغضب التى كانت تنفجر فى الفصل أصبحت أيضًا قليلة، وقد عبر والداه عن شكرهما لأن ذلك قد سهّل عليهم الكثير، حيث كان بيليه Pelle يتجه صباحًا إلى المدرسة بدون أى مشاكل. أما عقدته من ناحية الرياضيات، فقد وجدت أخيرًا حلاً بمحض الصدفة. عندما جاء بيليه Pelle إلى الورشة وجد هناك تلميذًا آخر كان يبحث فى الورشة التدريبية عن طريقة عمل الآلات البخارية، وأدار جرارًا بخاريًا صغيرًا، وذلك لكى يعمق معارفه بشكل عملى. ففى هذه اللحظة نظر إليه بيليه Pelle ولم يتفوه بكلمة. وأخذ يعاين الجرار الذى كان يصدر أزيزًا لفترة طويلة، وفجاة لاحظ: «أنه يتحرك بسرعة أربعة أمتار فى الدقيقة، كم من الوقت يحتاج ليصل هذا الجرار إلى مدينة أوبسالا Uppsala؟»



«هل تريد معرفة ذلك؟» «نعم هذا ما أريد حسابه، وكم عدد السنين التى سوف يستغرقها لكى يدور حول العالم؟» (ضحك فى هذه اللحظة) وأمسكنا بورقة وقلم وآلة حاسبة، ثم اتضح أن بيليه Pelle لا يجيد جدول الضرب: «هذا بالنسبة لى شيء ممل.»، إلا أنه كان لديه شيئًا ما يشبه استراتيجيات حل المشكلات، وهى حقيقةً شرط مهم لحل المسائل الرياضية، كما أن أساليبه التى يستخدمها لحل المسائل الرياضية هى أساليب غير مألوفة، وقد كان يدهشنى فى الشهور التالية عندما كان يشرح لى خطوات حل مسألة ما، فمشكلاته الرياضية لا تتعلق بظاهرة التعثر عند الحساب، بل تتعلق مشكلته بأنه يكره حل الواجبات التى كانت على نفس النمط، كما أنه كان يكره نصائح الحل التى تُعطَى للتلاميذ لتسهيل حل

المسائل الرياضية، وكانت هذه النصائح بالنسبة لبيليه Pelle هى صعوبات، فهو يتعامل مع الرياضيات بطريقته. وعندما كان يريد أن يبحث بنفسه عن واجبات، كان يسألنى عن الكتب التى تحوى مسائل صعبة. وعلى ما يبدو أن هناك تناقضًا ما: فهو الذى كان يغضب عند حدوث أى تغيير بسيط فى الأمور الروتينية اليومية، وهو الذى يحتاج لتصميم واضح لعمله، يكره الأمور الروتينية عند الحساب. فهوكان يعمل فى الأوقات اللاحقة بالمواد التعليمية لمادة الرياضيات الخاصة بمنهج مونتسورى Montessori، والتى كانت تلتقى مع رغباته فى التجربة وحل المشكلات، وغالبًا ما كان يأتى بشكل غير متوقع إلى ورشة التدريب، ويجد أننى مشغولة مع أطفال آخرين، يأخذ المادة التعليمية ويعمل بها فى أحد الأماكن المخصصة لذلك، وعندما كان يعمل بالأرقام التربيعية الكبيرة أدرك أنه يجب عليه أن يحفظ جدول الضرب فى يوم من الأيام، بدلاً من أن يحسب كل شيء من البداية، أو أنه يبحث عن ذلك فى الكتب. «وأنا الآن سوف أوضح المميزات والعيوب.»

أصبح من السهل علي بيليه Pelle العمل فى الفصل الذى يحوى عددًا كبيرًا من التلاميذ تدريجيًا، وذلك بسبب الدعم الذى أعطيناه إياه، ويرجع الفضل فى ذلك إلى أن معلمة الفصل كانت متفهمة لمشكلاته، كما أنها كانت تبذل قصارى جهدها، لكى تجعل الأطفال يعملون بشكل منفرد فى مراحل تشبه إلى حد كبير المقرر التعليمى، وكان لا يضايقه العمل فى الكتب الرياضية الصعبة، وهناك أطفال آخرون كانوا يعملون فى كتب تم اختيارها خصيصًا لهم، وكان الوقت المخصص لمساعدته عن طريق السيدة المعاونة بدأ يقل تدريجيًا، إلا أنه بحاجة إلى دعم مستمر إلى أن تُيسر له الحياة المدرسية، فبدون مساعدة سوف يفشل.

وقد أوضحت حالة الصبى بيليه Pelle أنه عندما يتم تشخيص حالة بأنها تعانى من صعوبات تعلم، فيجب على التربويين والأطباء ومتخصصي علم النفس وعلم النفس الحركى أن يتكاتفوا جميعًا لكى ييسروا الحياة المدرسية لمثل هذا الصبى، فالتعاون من خلال فريق رعاية التلاميذ يعد من وجهة نظرى إحدى نقاط القوة فى هذه المدرسة، فمعلمة الفصل بمفردها لا تستطيع مساعدة بيليه Pelle، وكذلك علم التربية الخاصة لا يستطيع المساعدة إلا قليلاً، وكل شخص يتعامل مع بيليه Pelle يجب عليه التعرف على مشكلاته ويراعيها قدر الإمكان، وهنا نستطيع التأكد من أنه لا أحد يسيء فهم سلوكه ويعتبره استفزازًا أو تحدياً أو يعتبره أنه عمل سيء، أو يأخذه على محمل شخصي، ويُقدّر كل عضو من أعضاء الفريق كفاءات الآخرين، كما قام

هؤلاء الأعضاء برسم صورة كاملة عن مشكلات بيليه Pelle، هذا إضافةً إلى أنهم كانوا يدركون نواحى القوة لديه، وهذا يعد شرطًا لكى ينجح هذا الدعم على المدى البعيد.

وقد يكون هناك اعتراض على أن حالة بيليه Pelle قد تكون نادرة، إلا أنه علينا أن نعترف بأننا غالبًا ما نلتقى بأطفال يعانون من «إعاقات مستترة» «Handicaps»، مثل اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADS)، وكذلك اضطراب نقص الانتباه والتحكم الحركى والإدراك (DAMP)، ما مدى تكرار تلك الإضطرابات فى الحقيقة؟ توضح الإطلالة[1] الآتية تكرار حدوث تلك الإضطرابات بين التلاميذ السويديين:

MDB (خلل بسيط فى وظائف المخ)، **DAMP** (نقص الانتباه والتحكم الحركى والإدراك وهو خلل وظيفى من ناحية مستوى النشاط والإنتباه والنشاط الحركى): حالات صعبة ١٪؛ حالات بسيطة حتى متوسطة: ٥٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ٤:١).

ADHD (اضطراب نقص الإنتباه وفرط النشاط؛ واختصاره باللغة الألمانية ADS): ٢-٣٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ٣:١ حتى ١٠:١).

التوحد: ١, ٠٪

متلازمة أسبرجر Asperger Syndrom (إحدى أشكال اضطرابات التوحد لدى معظم الأطفال العاديين الذين لديهم قدرة لغوية متطورة بشكل جيد): ٤, ٠٪

سمات التوحد: ١٪ (نسبة الذكور إلى الإناث تقريبًا ٤:١).

التعثر عند القراءة (ضعف القدرة على القراءة والكتابة): ٥-٨٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ٤:١).

التعثر عند الحساب (ضعف القدرة الحسابية): ٥, ١-٦٪ (نسبة الذكور إلى الإناث ١:١).

من خلال هذه الإطلالة يتضح لنا أنه إذا كان فصل يضم ٢٥ طفلاً، فهذا يعنى أن لدينا ربما أحد هذه الإضطرابات، وربما أكثر من واحد، فهؤلاء التلاميذ أذكياء، إلا أنهم لا يستطيعون إنجاز ما هو متوقع بالنسبة لفئتهم العمرية بسبب إعاقتهم، فمعلم الفصل لا يستطيع، بل ربما لا ينبغى عليه تشخيص تلك الإضطرابات، هذا هو مهمة الأطباء وعلماء النفس، فمعرفة معايير التشخيص هو أمر ضرورى لكى يتمكن من

---

(١) حسب رأى Duvner، Tore (٢٠٠١) فإن هذه البيانات يمكن أن تنطبق على الحالة الألمانية ولكن مع تغيير طفيف.

بناء إفتراضات حول هذه الإضطرابات، وذلك يساعد على فهم موقف الطفل، وإذا توصلنا إلى فهم موقفهم يمكننا البدء مبكرًا بإجراءات تنمية ملائمة لحالة الطفل.

فالأطفال الذين يعانون من «إعاقات مستترة» « Handicaps » يرون العالم بمنظور مختلف، وبالتالى فإن متطلبات المدرسة تعد بالنسبة لهم مصدر رعب دائم، وفى أغلب الأحوال فإنى تعلمت ذلك من خلال التقارير التى قرأتها عن هذه الحالات، وما سمعته جعلنى أتفهم موقف هؤلاء الأطفال.

وعند تعاملى مع هؤلاء الأطفال فى الورشة التدريبية توصلت إلى بعض المبادىء التى أريد أن أنصح بها كل مَن يتعامل فى المدرسة مع أطفال يعانون من إعاقات مستترة:

(١) الهدف الأسمى لكل الإجراءات هو الحفاظ على **الرغبة فى المبادرة** (أنا أريد!) وتنميتها، و**الشعور بالتقدير الذاتى** (أنا أصلح لذلك، إذن فأنا أستطيع إنجازه!)، وتنمية هذا الشعور. أيها المعلم يجب عليك التركيز على نقاط القوة لدى التلاميذ وليس على نقاط الضعف.

(٢) **العلاقات ذات الثقة المتبادلة** تعد بيئة مواتية للتربية. أيها المعلم يجب عليك ألا تنتقد إخفاقات التلميذ، ولا تأخذها على محمل شخصي، عليك أن تعرف أن الطفل يحقق نجاحات فى بعض الأيام، وفى البعض الآخر لا يحقق ذلك، كما أن تقليل الإضطرابات بحاجة إلى وقت طويل، فهو ليس بالعملية الخطية.

تنمية التلاميذ الموهوبين فى المرحلة الثانوية العليا

تُعَرف تنمية الفرد بأنها مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو يعانون من تراجع فى مستوى تعلمهم، وكذلك العمل على تنمية قدرات التلاميذ الموهوبين ودعمهم، وكمثال على هذه الحالات أريد أن أقص عليكم الحالة الآتية:

يان Jan ومجموعة الدراسة

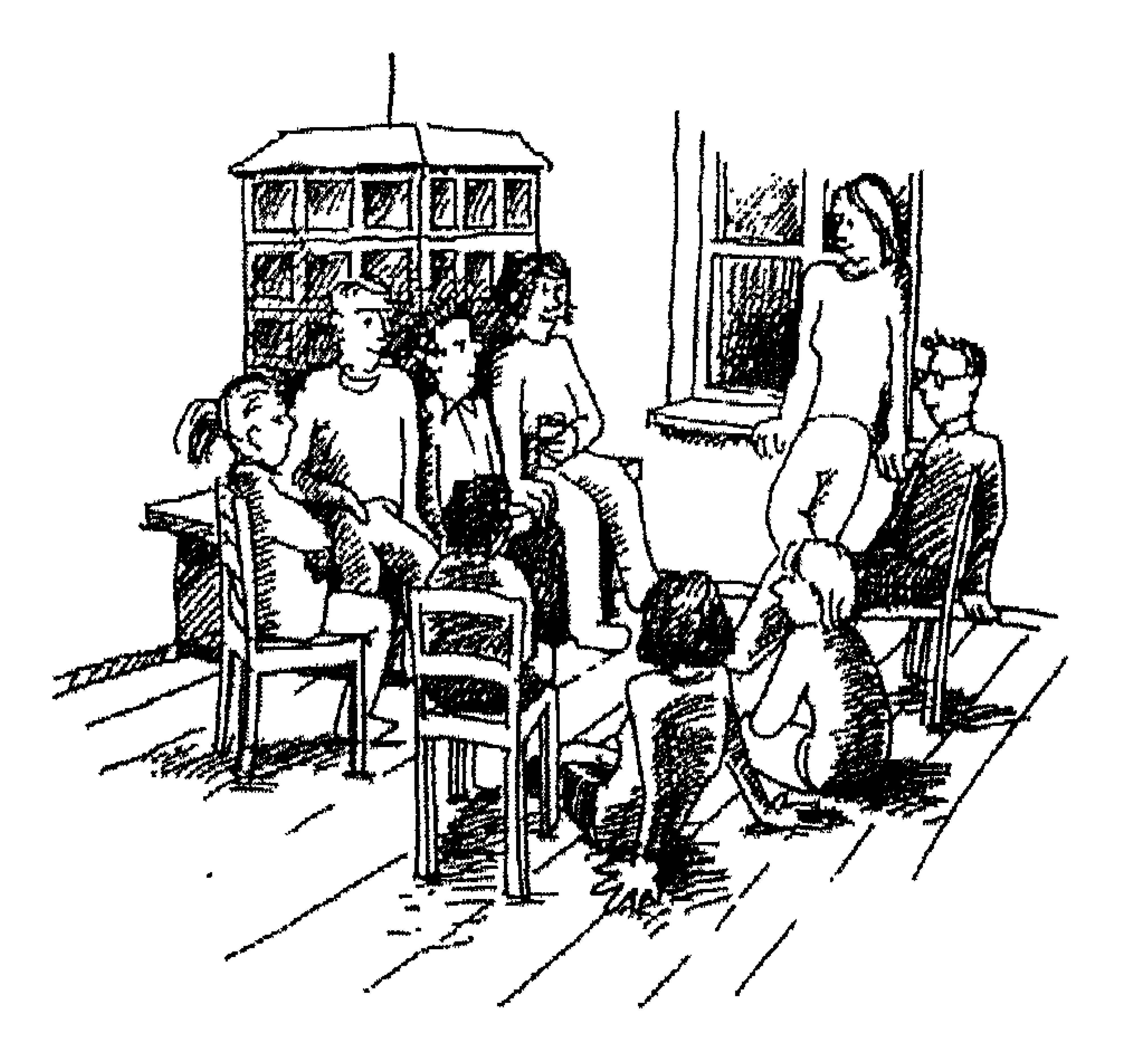
فى شتاء ١٩٩٨ تلقيت اتصالاً هاتفيًا من يان Jan ، وهو تلميذ بالمرحلة الثانوية يبلغ من العمر سبعة عشر عامًا، فقد دعانى للزيارة مع سبعة آخرين من زملائه فى قريته الصغيرة التى تحمل اسم هوكهوفود Hökhuvud، وتقع

على بُعد ٦٠ كيلو متر شمال مدينة أوبسالا Uppsala، ما قصّه عَلىّ حول «مجموعة دراسته» كان غير معتاد، حتي أننى بعد أيام قليلة غادرت مكانى متجهة إليهم، وكان الجو مثلجًا، حيث قابلت هؤلاء الثمانية فى أحد الأديرة التى تقع بجانب أحد الكنائس ذات الطراز الخشبي الأحمر الداكن، وهناك تحدثوا معى حول حياتهم المدرسية المختلفة، وقدموا إلىّ غداءًا رائعًا يجمع بين الخيال والإبداع، وكان من «المنتجات الزراعية العضوية». وكان هؤلاء التلاميذ من المدينة، وكانوا يَدرسُون برامج دراسية فى مدارس ثانوية مختلفة، وقد كانوا على قناعة بأن التعلم فى المرحلة الثانوية لا يمنحهم إلا جزءًا ضئيلًا من المسئولية: «كالبدلة الضيقة»، «لا يستطيع المرء الإنخراط فيه»، «كان هناك كثير من الأشياء غير مفهومة وتنقصها النظرة الكلية».

فقد كان يان Jan هو مَن بادر ووجد مَن يفكر بنفس طريقته، ويبحث أيضًا عن بديل للمدرسة. هؤلاء الشبيبة أخذوا المقرر الدراسي والتعليمات الصادرة من وزارة التعليم على محمل الجد، والذى كان ينص على: «ينبغى على التدريس أن يلائم توقعات واحتياجات كل تلميذ، وأن يشجع على التعلم والتطور.» ولقد قام هؤلاء الشبيبة بتصميم رؤية خاصة بسنوات دراستهم فى المرحلة الثانوية: حيث كان المحور الأساسي لها هو «علم البيئة البشرية»، على أن يكون ذلك فى إطار برنامج متعدد التخصصات، وبحيث يركز على دراسة تغذية الإنسان، وكذلك التأثيرات الناجمة عن ذلك على دورات الطبيعة تاريخيًا، وكذلك فى الحاضر وفى المستقبل، وذلك بهدف تنمية القدرة على النقد والتحليل، وأيضًا التشجيع على المشاركة الفعالة فى هذا المجال. هؤلاء الشبيبة يريدون تحقيق هذه الأهداف على مسئوليتهم الخاصة فى بيئة تتيح لهم ممارسة أسلوب الحياة العضوية[1]. ولقد حَظيت فكرتهم باستجابة واسعة لدى أولياء الأمور. فقام يان Jan وزملائه الشباب بتقديم طلب لإدارة المدرسة الملحقة بمدينة أوبسالاUppsala عبروا فيه عن رغبتهم التى سرعان ما لاقت نجاحًا، إذ أن إدارة المدرسة وجدت أن مشروعهم جدير بالإهتمام، فوافقت عليه فورًا وقامت بتمويله.

---

(١) مجموعة الدراسة فى قرية Hökhuvud؛ العيش والدراسة فى مجموعات – محاولة لإدارة المدرسة فى مدينة أوبسالاUppsala، ١٩٩٨، صفحة ٤.



ومع بداية العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ بدأ مشروعهم الذى لم يستغرق وقتًا طويلاً فى التخطيط، ورأوا فى أنفسهم أنهم يصلحون «كفئران تجارب بإرادتهم»، واستقطبوا اثنين من التربويين ذوى الخبرة الذين لديهم اهتمامات وكفاءات فى مجال السياسة المجتمعية والرياضيات والطبيعة. ومن الأمور الصعبة التى واجهوها هى عدم توفر مكان ملائم للدراسة بسعر مقبول، إلا أن الحظ حالفهم فى الوقت المناسب: فقد وجدوا ديرًا غير مأهول يمكن استئجاره لفترة وجيزة وتحيط به حديقة كبيرة ذات أشجار خضروات وأشجار تفاح فهو كان نموذجيًا بالنسبة لمجموعة الدراسة من ناحية المكان، وأيضًا من ناحية إمكانية الإنتفاع به. وعندما قمت بزيارة هؤلاء الشباب وجلسنا سويًا حول المدفئة التى كانت تشع دفئًا ممتعًا ومريحًا شعرت بأنهم كانوا قد تعودوا على حياتهم المدرسية الجديدة، وعلى وجه الإجمال فقد كانوا سعداء ولا أحد فيهم يريد أن يرجع إلى الوراء ويغير دراسته، ولكن بالطبع كان لديهم مشاكل: الأنشطة العملية تستهلك منهم وقتًا طويلاً: «مثل غسل الملابس وخلافه، فمثل هذه الأمور يمكن أن تحدث فى المنزل ولكن بطريقة أكثر راحة.» «نحن نريد أن نبتعد عن المنطق الإستهلاكى الذى تبثه المدرسة، والآن يجب على كل فرد أن ينظم نفسه ويضع لنفسه أولويات، وهذا أصعب مما تصورت، ولكننا تعودنا على ذلك» وهذا كان رأى يان Jan فيما كان الآخرون يومئون برؤوسهم؛ وقد استكمل ميا Mia الحديث قائلاً: «يستغرق الذهاب إلى مدرسة المدينة الكثير من الوقت، وأنا أذهب إلى هناك لتعلم اللغة الفرنسية، والآخرون لديهم تجارب ينبغى القيام بها فى مادة العلوم، وأيضًا فإن المكتبة أصبحت بعيدة، ولذلك يجب على المرء التخطيط بدقة لكل شيء.»

لماذا دعانى يان Jan وزملائه الآخرون؟ لقد أرادوا معرفة ما هى الرؤية التى يقدمها علم التربية حسب وجهة نظر ماريا مونتسوري لشباب فى نفس أعمارهم، وهم قد سمعوا عن ذلك أشياء غامضة، فقد عرضت لهم مفهوم ماريا مونتسوري Maria Montessori حول إتخاذ الريف «كمقر للعمل والدراسة»، فقد كان يان Jan وميا Mia والباقون مندهشون من مدى التشابه الكبير بين مفهوم مونتسورى وبين أفكارهم الشخصية، وانتابهم شعور بالزهو والإصرار على استكمال الطريق الذى اختاروه بمحض إرادتهم.

وبعد مرور عامين أنهى يان Jan وبقية الشباب دراستهم للمرحلة الثانوية، وحصلوا على درجات ممتازة، وقد كان تقييم إدارة المدرسة لمجموعة الدراسة تقييمًا إيجابيًا، وهذا التقييم الرائع لم يكن فقط من جانب التلاميذ، وإنما أيضًا من جانب خبراء التدريس وأخيرًا من جانب المعلمين العاملين فى المدارس الثانوية[١] المشاركة فى المشروع.

مباديء وشروط التنمية الفردية فى المدرسة السويدية

فى إطار هذا الفصل لا يَسَعُنى أن أعرض لكم نظام العمل الخاص بالمدرسة السويدية، وهنا يجب أن أذكر بعض المباديء الهامة لتشجيع كل تلميذ، حيث تقوم هذه المباديء على المنهج السويدى الحالى: «ينبغى أن يتلاءم التدريس مع توقعات وإحتياجات كل تلميذ، ويشجعه على التعلم والتطور.» فلا تتصور عزيزى المعلم أن إهتمامات وتوقعات التلاميذ داخل الفصل الواحد متشابهة، لأنه ضرب من الخيال الذى يؤدى حتماً إلى تكليف التلميذ ما لا يطيق أوتكليفه بأشياء دون المستوى، وسيؤدى كذلك إلى فقدان الدافعية لدى كل تلميذ، وبالتالى سوف يقل الإنجاز، وذلك كله سوف يعيق تطور قدرات التلميذ الشخصية. وذلك هو ما لا تفعله المدرسة السويدية، إذ أنها تبذل قصارى جهدها للإستفادة من الإختلافات بين التلاميذ فى التعرف على شخصياتهم عن قرب، مما يعود بالنفع على الجميع؛ فالأفراد الذين يتمتعون بقدرات مختلفة يُلهِم بعضهم بعضاً. ويُعَد حق كل تلميذ فى الحصول على خطة للتنمية الفردية من أجل التعلم والتطور إحدى المتطلبات الشاقة على المدرسة، حيث أن

(١) مجموعة الدراسة فى قرية هوكهوفود Hökhuvud. تجميع لعدد من المقابلات.

هذه الخطة يجب تعديلها باستمرار وفقًا لحالة تطور الطفل[(١)]، غير أن هذه التنمية الفردية يمكن أن يؤدى إلى نتائج عظيمة، كما أوضحت ذلك الأمثلة على الحالات التى سبق سردها، وسأنتقى فيما يلى بعض مباديء التنمية التى تستند على منهج التعليم القومى السويدى، وتعد هذه المباديء مهمة فيما يخص التنمية الفردية:

١. **الكوادر البشرية ذات الكفاءات المتنوعة تتكامل فيمل بينها :** لا يناضل المعلمون بمفردهم فى المدرسة السويدية، بل يعملون سوياً فى فرق تتكون من ثلاثة وحتى خمسة أفراد، فهم يناقشون سوياً كيفية تخطيط وتنفيذ الحصة، ويتشاورون فيما بينهم حول التقارير التعليمية، وكذلك حول إجراءات التنمية الفردية، ويعمل فى الفريق كذلك مساعدين للتدريس، فضلاً عن التربويين المتخصصين فى التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، كما يضم الفريق أيضًا تربويين متخصصين فى كيفية الإستفادة من أوقات الفراغ، وكذلك ممرضات المدرسة، وأخصائيين نفسيين، حيث يلتزم كل منهم بالتواجد فى المدرسة خمس وثلاثون ساعة أسبوعياً، وهذا يؤدى إلى مرونة واستمرار فى المناقشة حول العمل.
٢. **الإهتمام بالتلاميذ عنصر راسخ من عناصر العمل المدرسي:** فهى تهدف إلى عمل تقارير تشخيصية حول تطور الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم (يمكن التعاون مع متخصصين من خارج المدرسة، مثل خبراء التخاطب والأطباء وغيرهم)، كما تهدف أيضًا إلى إتخاذ إجراءات تنموية ملائمة بالإتفاق مع الأسرة واختبار فاعليتها باستمرار وتعديلها إذا لزم الأمر.
٣. **مرونة المادة التعليمية تساعد التلاميذ ذوى التوجهات المختلفة :** يتعلم التلاميذ بأساليب مختلفة لإختلاف إهتماماتهم وإحتياجاتهم، فالمدرسة تؤمن بهذه الحقيقة وتقدم بالتالى مواد تعليمية تتنوع بين النظرى والتطبيقى، وذلك بهدف تحريك الشغف بحب التعلم لدى الأطفال والشباب، وبالتالى تتوافق مع إهتماماتهم، فالمدرسة تسعى جاهدة من أجل تقديم تنوع جيد من الكتب والمجلات والألعاب التعليمية، وبهذا يعمق التلاميذ مداركهم فى محاور عمل مختلفة، ويلهمون بعضهم البعض من خلال نتائج أعمالهم.

---

(١) لقد قامت السلطات المنوط بها تطوير المدرسة منذ وقت قريب بجمع الخبرات التجريبية في العديد من المدارس على مستوى الدولة، تلك الخبرات التى قامت باختبار مداخل متعددة للتنمية الفردية.

٤. **الكتب التعليمية مصممة لكى تلائم كل تلميذ:** لقد حافظت الكتب والمواد التعليمية على تتابع الحصص التدريسية بما يلائم المقرر، حيث تتيح هذه الكتب والمواد التعليمية مداخل متعددة، لكى يختار التلميذ من بينها ما يناسبه لمعالجة محتوى محدد عن طريق نص، أو حلقات مسموعة، أو لعب الأدوار، أو جزءًا من أحد الأفلام، وذلك فى إطار وحدة دراسية معينة (وهذا على سبيل المثال فى اللغات الأجنبية)، أما كتب الرياضيات فلها طبيعة خاصة: فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة يتم تكليفهم بمهام تراعى القصور فى القراءة لديهم، أما التلاميذ الموهوبون فى حل المسائل الرياضية المجردة، فينبغى عليهم البحث عن كتب رياضيات تناسب مستواهم، أما كتب التاريخ أو كتب العلوم والتى تتطلب كفاءات قرائية مرتفعة فيوجد منها أنواع ذات الخط الكبير، وإذا استدعى الأمر فهناك منها ما هو سماعى يُمَكِّن التلاميذ الذين يعانون من مشكلة التعثر عند القراءة من معالجة المحتويات المتنوعة، وهناك برامج خاصة إضافية لمثل هؤلاء التلاميذ تيسر لهم القراءة وكتابة النصوص، لكى يقوم التلاميذ بقراءة المكتوب شفهيًا، حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ نقل هذه البرامج إلى حواسبهم الخاصة.

٥. **المناقشة مع الأسرة حول مستوى تطور التلاميذ عوضًا عن المراقبة:** لا يحصل التلاميذ على شهادات تحتوى على درجات فى المدارس الإبتدائية السويدية إلا بعد بداية الصف الدراسي الثامن، وذلك متبع منذ سنوات عديدة، وفى الفترة من الصف الأول حتى السابع فإن مناقشات معلم الفصل حول مستوى التلميذ مع أسرته تلقى الضوء على الأهداف التى تم تحقيقها والإهتمامات والكفاءات، كما تتم أيضًا مناقشة تراجع المستوى المحتمل لدى التلميذ وأسبابه، حيث يُعقَد هذا الحوار بين المعلم وأسرة التلميذ كل فصل دراسي وقد يتكرر إذا استدعى الأمر، كما هو الحال لدى الأطفال فى الورشة التدريبية، أما الوثائق والمستندات التى تصاحب هذا الحوار فهى سجل حضور وغياب التلاميذ، وملفات الإنجاز portfolio التى قام التلاميذ بإعدادها بأنفسهم، ونتائج الإختبارات وملاحظات فريق المعلمين، وحسب خبرتى الشخصية فإن الأطفال الصغار يعرفون نقاط ضعفهم وقوتهم، فمن الضرورى مشاركة هؤلاء التلاميذ فى الإجراءات التى يتم اتخاذها بناءًا على تلك الحوارات، حيث يتم تدوينها لكى يتمكن المعلم والأسرة

من مقارنة المستوى الحالى بالسابق بسهولة ويسر، ومن ثَم تُتَخذ القرارات والإجراءات المناسبة.

٦. **فترات طويلة من العمل عوضًا عن الحصص التدريسية القصيرة:** تحرر فترات العمل الطويلة المعلم وكذلك التلاميذ من ضغط المرور السريع على الموضوعات دون معالجتها بدقة، مما يُشكل عبئاً على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أو معوقات، فأوقات العمل المريحة تسهل على التلاميذ عملية التعلم وتمكنهم من اكتساب الخبرات الهامة والضرورية لإستكمال ما بدأوه بما يتلاءم مع سرعة تعلمهم.

٧. **مشاركة التلاميذ فى دورات تدريبية فى أوقات مختلفة:** إن مراعاة الفروق الفردية وسرعات التعلم الفردية وكذلك أساليب العمل الفردي تؤدى على المدى البعيد إلى تَمَكُن التلاميذ من إتمام دورات محددة، إما فى وقت أقصر مما تتطلبه، أو فى مدة أطول مما تحتاج، وهذا يستلزم أن يكون محتوى هذه الدورات والأهداف والمهارات التى سوف يكتسبها التلاميذ محدد بدقة من البداية، فمثل هذا المسار التعليمي للدراسة النظرية يمكن تحقيقه بأشكال متعددة، ففى المدارس الثانوية السويدية التى تضم الصفوف من العاشر وحتى الثانى عشر يوجد أقسام نظرية تؤهل للدراسة الجامعية، إضافةً إلى أنها تقدم دورات عملية للتدريب المهنى، أما فى المرحلة المتقدمة من التعليم الأساسي (والتى تضم الصفوف من السابع وحتى التاسع) يمكن لتلميذ يعاني من صعوبات تعلم أن يعتمد على الدورات الأساسية التى تُقَدَم فى المواد الدراسية المحورية، وبالتالى يستطيع هذا التلميذ أن يوفر الوقت (فقد يصل الوقت الذى تم توفيره إلى يوم وربما يومين أسبوعيًا)، ويستثمره فى العمل كمتدرب فى مصنع ما يقع فى محيط المدرسة.

٨. **مشاركة التلاميذ فى الخطط وإتخاذ القرار:** يشارك تلاميذ المدارس السويدية فى العمل المدرسي على نطاق واسع، حيث تساعد هذه المشاركة على تحفيز التلاميذ نحو التعلم، فهى تعبر عن احترام حقيقي من قِبَل القائمين على العملية التعليمية لشخصية التلاميذ، ولمسئوليتهم تجاه تطورهم الشخصي.

وبهذا نكون قد انتهينا من تقرير السويد. فهل يمكن لنا أن نستفيد من مباديء

التنمية الفردية السويدية فى النظام المدرسي الألمانى الجامد؟ إذن ما أرجوه منكم هو عدم التسرع بالحكم بأن هاتين الحالتين يستحيل تطبيقهما فى ألمانيا، وبالتاكيد لا يمكن تطبيقهما بحذافيرهما ولكن:

«الجميع يرون أن هذا لا يمكن تطبيقه فى مدرستنا، ثم يأتى شخص لا يعلم عن هذا شيئا ويقوم بتطبيقه.»

● أولاً: تعريف «التنمية الفردية» مع بعض التوضيحات[١]

كما أوضحنا من خلال المثالين السابقين فإن التنمية الفردية هي تهيئة مواقف تعليمية لتلاميذ يحتاجون إلى تنمية فردية أو لديهم محاور تعلم فردية، وذلك بهدف دعم مواطن القوة لديهم وتقوية مواطن الضعف.

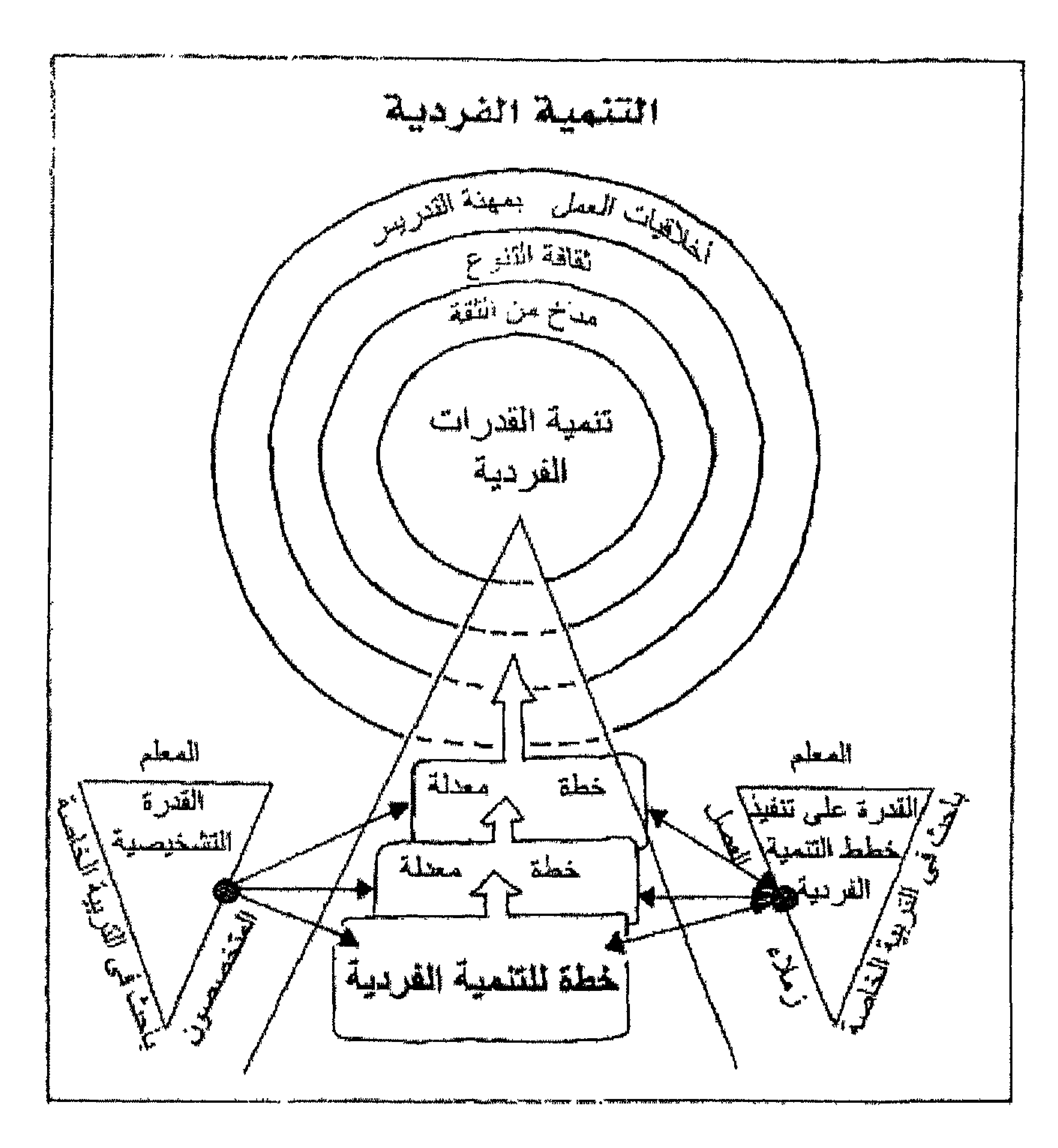
تعريف ١٣ : التنمية الفردية هى

(١) إتاحة الفرصة لكل التلاميذ لتنمية القدرات الحركية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية لديهم بشكل متكامل.

(٢) ومساندتهم فى ذلك عن طريق الإجراءات الملائمة (مثل توفير الوقت الكافى للتعلم، أو عن طريق أساليب التنمية المتخصصة، وكذلك عن طريق اختيار مصادر التعلم المناسبة، وإذا استدعى الأمر عن طريق مساعدة المتخصصين).

مَن يريد منكم القيام بالتنمية الفردية عليه تعرف الكفاءات التشخيصية والتنموية اللازمة لذلك، وكيف يمكن أن تُكتسب هذه الكفاءات، إذا لم تكن متوافرة بالفعل، كما ينبغى عليه دراسة قواعد التنمية ومبادئها، وذلك بقصد تحقيق مفهوم «التعليم للتنوع»، بما يتناسب مع تلك القواعد (برينجل Prengel ١٩٩٣؛ جراومان Graumann ٢٠٠٢؛ قارن أوبولنسكى Obolenski ٢٠٠١)، كما يجب عليه بمعاونة زملائه تطوير أدوات التنمية المناسبة: على سبيل المثال المؤتمرات والخطط التنموية، إقامة ورش للتعلم بالمفهوم السالف ذكره، وكذلك تقديم أدوات تُميز المتفوقين عن غيرهم، وإليكم ملخص ما سبق فى الشكل التالى:

(١) قام بتحرير المسودة الأولى كل من يوديت شرادر Judith Schrader واليانه زيلمانس Elianne Zeylmans .



الشكل رقم ١٣.٢ : التنمية الفردية

• ثانيًا: المؤشرات

يمكننا تحقيق مستوى متميز من التنمية الفردية عن طريق المؤشرات الآتية:

- عندما يتعامل التلاميذ مع مهام متعددة ويتقدمون بشكل ملحوظ فى إطار إمكاناتهم
- عندما تتاح لهم كتب تعليمية متنوعة ومصادر تعلم ووسائل مُعينة على التعلم، وذلك بحسب الموضوع ومحاور اهتماماتهم وقدراتهم على الإنجاز

- عندما يحصل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم على مساعدات إضافية
- عندما يُشجع جميع التلاميذ ومن لديهم صعوبات تعلم أيضاً على التفكر فى تطور التعلم لديهم (تنمية قدرات ما وراء المعرفة)
- عندما تُعقد حلقات تعلم بانتظام (المراقبة الذاتية)
- عندما يتم تشخيص دقيق لمستوى تعلم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، و تُوضع خطة لتنميتهم تكون معلومة بالنسبة للتلاميذ ويتم تفعيلها، ولابد من تخصيص الوقت الكافى للتلاميذ بطيئي التعلم من أجل إنجاز المهام المكلفون بها.
- عندما يمكن إعطاء وقت إضافى للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات حركية أو وجدانية، حيث يمكنهم الجلوس فى هدوء فيما يُسمى «بركن التركيز» المتواجد فى الفصل، ولكنه فى الوقت ذاته محجوب عن التلاميذ الآخرين (بلازرBlaser ٢٠٠٢)
- عندما يحصل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صحية على تكليفات تلائم قدراتهم
- عندما يحق للتلاميذ الفائقين الإعفاء من الواجبات الروتينية، وذلك بعد الإتفاق مع المعلم، وتحديد مهام آخرى تبعًا لإهتماماتهم وقدراتهم الخاصة
- عندما يطمئن التلاميذ أن مستوى الإنجاز يختلف من شخص لآخر وهذا شيئ طبيعي ومن ثَم يؤازر التلاميذ بعضهم البعض
- عندما يوضح المعلم بشفافية لكل تلميذ مستوى الإنجاز المتوقع منه ويساعده على تحقيقه
- عندما تُقدم حصص تدريسية إضافية للتلاميذ الأجانب الذين لديهم لغة أم غير لغة التعلم فى المدرسة
- عندما يحصل تلاميذ «المجموعات المخاطرة بمستقبلها» على اهتمام خاصة، فهم التلاميذ اللذين أطلق عليهم ذلك المسمى لتدنى مستوى القراءة لديهم، وهم فى سن الخامسة عشر وأغلبهم من البنين
- عندما يتكرر إنصراف التلاميذ من المدرسة أثناء أوقات الدراسة، فيجب عندئذ إجراء لقاءات مع الوالدين أو القائمين بالتربية، ولابد أن يكون هناك تواصل مع المؤسسات التابعة للمدينة أو المنطقة التى تساعد الشباب

• ثالثًا: النتائج البحثية

أثبتت النتائج أن التنمية الفردية فى ألمانيا لم تحقق نتائج بالقدر الكافى.

تلاميذ المجموعات المُخاطِرة: حسب تعريف اتحاد مؤسسات البيزا الألمانية Deutsches PISA-Konsortium فإن تلميذ المجموعات المخاطرة هو كل تلميذ يبلغ من العمر خمسة عشر عامًا، ولم يصل إلى المستوى الأول من مقياس مهارة القراءة، مما يُشكِل خطرًا كبيرًا على فرص نجاحه المهنى، فقد أكد المتخصصون فى هذه الدراسات (٢٠٠١، صفحة ١١٧) أن: «١٠٪ من التلاميذ الذين تبلغ أعمارهم خمسة عشر عامًا لم يصلوا إلى المستوى الأول حسب مقاييس مهارة القراءة»، ثلثا هذه المجموعة من البنين، و٣٤٪ من هؤلاء يدرسون فى مدارس لذوى الإحتياجات الخاصة، و٥٠٪ من هـؤلاء يدرسون فى مدارس إعدادية (وهـى مدارس لا تؤهل دارسيها للإلتحاق بالثانوية العامة)، وخاصة أن الكثير من هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى طبقة إجتماعية متواضعة وكثير منهم ذوى أصول مهاجرة (قارن أيضًا صفحة ٢٦٥-٢٨٩ فى المرجع .Bos u. a ٢٠٠٣).

وتُعد ألمانيا من البلدان التى يرتبط فيها النجاح المدرسي بشكل كبير بالأصول الإجتماعية، أى أن بها اقتران اجتماعى، وهذا ما يندر وجوده فى الدول الأخرى المشارِكة فى دراسة البيزا (انظر صفحة ٣٧٩-٤٠٧ فى المرجع ٢٠٠١ Deutsches PISA-Konsortium).

القدرة على التشخيص: هى قدرة المعلم على إصدار أحكاماً مناسبة حول أسلوب تعلم ومستوى إنجاز تلاميذهم، وذلك حسب معايير محددة، فالتقارير الشاملة حول البحوث التى تتعلق بالقدرة التشخيصية لدى المعلمين يمكن الإطلاع عليها فى المرجع الخاص بكلاوس بيتر فيلدKlaus-Peter Wild وأندرياس كرابAndreas Krapp (٢٠٠١) أيضًا فى المرجع الخاص بأندرياس هيلمكه Andreas Helmke(٢٠٠٣، صفحة ٨٤-١٠٤)[1].

(١) يوجد فى هذا المرجع (هيلمكهHelmke ٢٠٠٣) مثالاً يقترب من الواقع الفعلى يوضح فيه التدريب على مهارات التشخيص.

■ ثبت فى العديد من الدراسات أن المعلمين الألمان لديهم قدرات ضئيلة حول تقدير مهارات القراءة لدى تلاميذهم بشكل صحيح، تلك المهارات التى تقيسها دراسة البيزا.

■ يميل المعلمون إلى الحكم بأنهم نادرًا ما يكلفون التلاميذ بمهام أقل من مستواهم، غير أن حكم التلاميذ على هؤلاء المعلمين أنفسهم جاء متناقضًا بشكل كبير مع ما يفعله المعلمون (هيلمكه Helmke ٢٠٠٣، صفحة ٩٥).

إلا أن أندرياس هيلمكه Andreas Helmke دافع عن المعلمين وتساءل عما إذا كان من الواقعى والمناسب استخدام معايير الجودة التى تستخدم فى الأبحاث التطبيقية وهى الموضوعية والصدق والثبات، وذلك عندما يُصدِر المعلمون أحكامًا تشخيصية حول مستوى إنجاز التلاميذ (٢٠٠٣، صفحة ٨٩)، حول ذلك يقتبس هيلمكه Helmkeمن فاينرت/شرادرWeinert/Schrader (١٩٨٦، صفحة ١٨ والصفحة التى تليها):

«تشخيص المعلم أثناء الحصة لا يحتاج إلى أن يكون أكثر دقة، عندما يدرك المعلم القائم بالتشخيص أن حكمه غير دقيق ومؤقت وبحاجة إلى مراجعة، إذ أنه لا تتوافر نماذج تعليمية متخصصة للعمل التدريسي داخل الفصل يمكن تحسينها من خلال الدقة المتناهية للمعلومات التشخيصية، فالمهم هنا هو التشخيص التقريبى للمعلم والإختبار المستمر أثناء الحصة (...)، فتشخيص المعلم يجب ألا يتميز فقط بالموضوعية المحايدة، وإنما يجب أيضًا أن يتصف بالإنحياز الملائم تربويًا.»

ويعلق هيلمكه Helmke على ذلك بقوله (٢٠٠٣، صفحة ٨٩): أن المعلمين قد جُبِلوا على التفاؤل، وذلك بسبب طبيعة عملهم، لذلك فإنه من الذكاء التربوى أن يقلل المعلم بشكل معتدل من قدر الإختلافات فى مستوى الإنجاز بين تلاميذ الفصل الواحد ويبالغ فى تقدير قدرة كل تلميذ على الإنجاز وذلك بالقدر المناسب.

التأثيرات المتبادلة بين معايير الجودة: أثبت شرادر/هيلمكه Helmke/Schrader (١٩٨٧) أن المهارات التشخيصية وحدها ليست كافية لكى تؤدى إلى نجاح تعليمى لدى التلاميذ، وإنما يجب أن ينضم إليها أيضًا القدرة على التخطيط الواضح لسير الحصة (معيار الجودة الأول: بنية واضحة للحصة، معيار الجودة الثانى: الإهتمام بوقت التعلم الفعلى):

«إذا كان المعلم لديه القدرة على التشخيص بشكل جيد، وكذلك يستطيع تقديم

صور وأشكال متعددة لتنظيم وتصميم الحصة، فإن ذلك سيؤدى حتمًا إلى ارتفاع معدلات نجاح عملية التعلم (وخاصةً فى مادة الرياضيات). أما إذا لم يتخذ المعلم إجراءات تربوية تشخيصية وتنظيمية، على الرغم من توفر القدرات التشخيصية لديه (كالتوجيه الجيد للتلاميذ على اختلاف مستوياتهم)، فإن ذلك سيؤدى إلى عواقب وخيمة، ولذلك فإنه لا يجوز الربط بين القدرة على تصميم الحصة بصور متعددة وبين القدرة التشخيصية المتدنية لدى المعلم» (هيلمكهHelmke ٢٠٠٣، صفحة ٩٣).

• رابعًا: برامج للتمييز بين التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة داخل المدرسة

من أهم الركائز الأساسية للتنمية الفردية مستوى التنوع التدريسي الذى تقدمه المدرسة لذوى الإحتياجات الخاصة، وكذلك الإجراءات التنموية التى يقوم بها كل معلم، فذلك التنوع التدريسى يجب أن تُبذل الجهود من أجله لكى يكون متكاملاً، فالتمييز الداخلى يقصد به كل أشكال التنوع بين التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة داخل المدرسة وتقسيم مجموعة التعلم إلى مجموعات صغيرة قادرة على التفاعل فيما بينها (سواء كانت مجموعة التعلم هذه هى مجموعة لفصل دراسي أو لمجموعة فى دورة تدريبية)، وقد يكون هذا التقسيم بشكل دائم، وقد يكون لفترة محدودة، والتكامل هو إيجاد وحدة جديدة تتكامل فيما بينها وتحتفظ بالتنوع والنشاط.

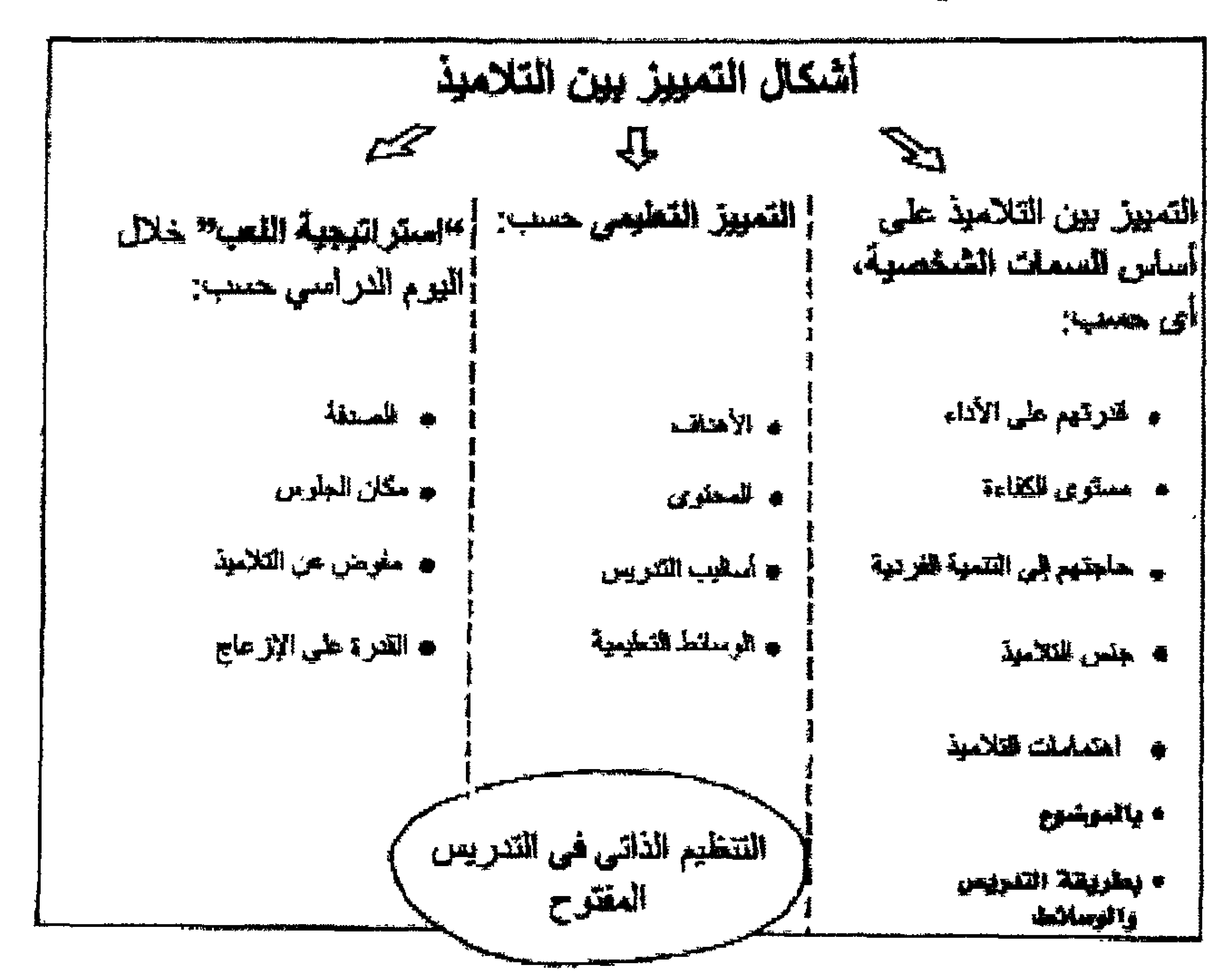
والقيمة التربوية لذلك النوع من التمييز داخل المدرسة لا تكمن فقط فى تكوين مجموعة تعلم متجانسة يَسهُل على المعلم تنظيمها، وإنما أيضًا فى أن يعرف التلاميذ أنهم قادرون على تحديد وتنمية نقاط قوتهم، وهذا قد يكون فى العمل الفردى أو داخل مجموعات، سواء كانت هذه المجموعات صغيرة أو كبيرة، وعلى العكس من ذلك فإن القيمة التربوية للتدريس الجماعى تكمن فى معرفة التلاميذ بأنهم متمايزون ومختلفون فيما بينهم، وبالرغم من ذلك فهم قادرون على التعاون والعمل الجماعى، لذلك يحتاج تطبيق هذا التمييز داخل المدرسة إلى معيار أخلاقى، وهو ما عبَّر عنه هارتموت فون هينتيجHartmut von Hentig بالعبارة التالية: «الحق فى المساواة – الحق فى التمايز».

إستراتيجيات التمييز بين التلاميذ: هناك ثلاث إستراتيجيات للتمييز: التمييز الشخصى، والتمييز التعليمى، وما يُسمى «بإستراتيجية اللعب خلال اليوم الدراسي».

مَن يريد أن ينوع فى تدريسه وفق المستويات المتباينة لتلاميذه يجب أن يكون

واضحًا بالنسبة له الأهداف التى يعمل من أجلها، والمعايير التى يعمل فى ضوئها، وفى هذا الإطار لا يمكن الإكتفاء بالعمل حسب معيار واحد، فهناك على الأقل معيار واحد يختص بالشخص (مَن هو الشخص وإلى أى مجموعة ينتمى؟) ومعيار آخر تعليمى تربوى (ما الموضوعات التى ينبغى تناولها وما أساليب التدريس والوسائط التعليمية المستخدمة؟) وخلال اليوم الدراسي هناك معيار إضافى آخر وهو معيار تنظيم الوقت وهو يُنسَب إلى الإستراتيجية الثالثة التى ترتبط باللعب، وهى من الأمور التى يصعب تعليلها من الناحية النظرية.

مشكلات التمييز بين التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة داخل المدرسة : قام بيتر رودر Peter M. Roeder (١٩٩٧) بجمع الأبحاث القديمة وأيضًا الحديثة حول التمييز بين التلاميذ على أساس الإنجاز وأعد لها تحليلاً من منظور جديد، فقد كانت تلك الأبحاث تدور حول تلاميذ المدارس الشاملة وتوصلت الدراسة إلى أن التمييز الجيد بين التلاميذ داخل المدرسة قد لا يؤدى بالضرورة إلى تحسين مستوى الإنجاز فى مجال التخصص، فهذا النوع من التدريس يفتقر إلى الواجبات والمهام الملائمة، وكذلك إلى مواد التدريب المناسبة، وهذا الرأي ينطبق أيضًا على المرحلة الثانوية الأولى.



الشكل ٢ـ١٤ : أشكال التمييز بين التلاميذ داخل المدرسة

إن هناك حدودًا فاصلة بين التعلم متنوع الأهداف والتنمية الفردية داخل الفصل، كما أن تكلفة الكوادر البشرية تعد مرتفعة بمعدل الضعف، وذلك فى الفصول التى يُدمَج فيها التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين، إلا أن الواقع الفعلى للتمييز بين التلاميذ فى البلدان الفائزة فى اختبار البيزاPISA يشير إلى أن ألمانيا لم تصل إلى ذلك المستوى من التنمية الفردية منذ عهد بعيد.

● مراجع ينصح بقراءتها

- Marianne und Lasse Berger (Hrsg.) (2003): Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche von 1 bis 16 Jahren. Bremen (ein Beispiel für die völlig andere Präsentation von pädagogischer und entwicklungspsychologischer Fachliteratur in Schweden)
- Beate Grabbe (2003): Dennis: „Ich bin hier der Schulschreck". Donauwörth: Auer (ein dramatischer Bericht über die Müher und Erfolge individuellen Förderns in einer Grundschulklasse)
- Olga Graumann (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Bad Heilbrunn; Klinkhardt

٨.٢ التدريب الذكي

أولاً: تعريف وتوضيح

تبدأ مرحلة التدريب عندما تكتمل مرحلة اكتساب المعلومات ومعالجتها بشكل كامل أو بشكل جزئي، فالتدريب هو مفهوم تعليمي غير مرتبط بعلم النفس[١]، وله أهداف متعددة:

- تلقائية استخدام المعلومات السابق تعلمها (تثبيتها، روتينية الإستخدام).
- رفع مستوى الإتقان (تعميق المعلومات).

(١) نادرًا ما يستخدم علماء النفس هذا المصطلح، ولم يظهر مصطلح "التدريب" سوى مرة واحدة فقط في المرجع الذي يحمل عنوان "علم النفس التربوي" الذي ألفه كراب وفايدنمان Krapp/Weidenmann (٢٠٠١)، وعدد صفحاته ٨٣٧، وكان هذا المصطلح يرتبط بفقرة واحدة قصيرة. وفي سجل الموضوعات "لقاموس علم النفس التربوي الذي ألفه ديتليف روست Detlef Rost لا يوجد إلا إشارة مرة واحدة لمصطلح التدريب على مدار المرجع الذي يبلغ عدد صفحاته ٨٧٩ (صفحة ٣٤٣)، إلا أنه هناك دراسات عديدة حول معيار الجودة رقم ٨، ولكن تحت مسميات أخري مثل "التعلم"، "الإبقاء"، "التسيان"، "إستراتيجيات التعلم"، إلى آخره.

• النقل (تطبيق المعلومات في المجالات المعرفية والمهارية).

وكما أظهرت الأبحاث حول التعلم غير المباشر[1] فإن التدريب يُحدِث إثراء للمهارات والقدرات التي تمت معالجتها في الحصة السابقة ويدركها التلاميذ جزئيًا.

فرضية

٥.٢ المتعلم الحقيقي هو من يستطيع أن يعمل أكثر مما يعرف.

وهذا يعطي أهمية تعليمية ووزنًا حقيقيًا للتدريب، فهو أكثر من مجرد تأكيد نتائج عمليتي اكتساب المعلومات ومعالجتها، حيث يُعَبَّر عنه بالحكمة التي تقول «تعلم فليس المرء يولد عالما»، فهذه المقولة ليست صحيحة على إطلاقها، إذ أن التدريب الحقيقي هو من يصنع المهارة (قارن شبايشرت Speichert ١٩٨٥)، فمتى يمكن أن يُطلَق على التدريب بأنه تدريب «ذكي»؟

التعريف ١٤ : مراحل التدريب تكون مصممة بشكل ذكي عندما:

(١) يتم التدريب بشكل كافٍ وبإيقاع صحيح،

(٢) يتم صياغة التدريبات بشكل دقيق وملائم لمستوى تعليم التلاميذ،

(٣) يطور التلاميذ قدراتهم التدريبية ويستخدمون إستراتيجيات التعلم المناسبة،

(٤) يقدم المعلم مساعدات هادفة أثناء التدريب.

والمتأمل لواقع التدريب يجد أنه يرتبط بتصور سلبي لدى العديد من التلاميذ، حيث أن السبب في ذلك يرجع أحيانا إلى المعلم الذي يقوم بذلك دون حماسة وغير مستعد بشكل جيد، إضافة إلى قدرته التشخيصية الضعيفة، وقد لوحظ في الوقت الراهن أن التدريب يتم بشكل مستمر وبحماسة في مجالات تعلم محددة لدى بعض التلاميذ، مثل العمل الحر في المدارس الإبتدائية، والعمل باستخدام الكمبيوتر، أو الآلات الموسيقية وغيرها.

فالتدريب يصبح ممتعا عندما:

• يتدرب المرء طواعيةً،

(١) صفحة ٧ في المرجع Neuweg ١٩٩٩ ؛ قارن صفحة ١٥٠ في المرجع Bromme ١٩٩٢ .

- تتوافر مساحة من الحرية للأنشطة الذاتية،
- يكون نجاح التدريب ممكنًا تحقيقه مباشرة دون عوائق، ويمكن التحكم فيه ذاتيًا.
- يكون هناك اهتمام حقيقي بموضوع التعلم.

ولضمان نجاح التدريب فإن التلاميذ يحتاجون إلى الوقت والقدرة على التدريب، فأهداف التدريب المتعددة هذه تحتاج إلى كفاءات مختلفة (قارن رينكلRenkl ٢٠٠٠)، نذكر منها ما يلي:

- لتحقيق هدف تلقائية استخدام المعلومات والاستجابة الآلية للسلوك المتكرر يستلزم ذلك كفاءات مثل الإستعداد والمثابرة، وهذا ما يسمى بالتدريب على التعلم لدرجة الإنهاك (على سبيل المثال التدريب على اللوغاريتمات الرياضية).
- التدريب على تحقيق الأهداف الأكثر صعوبة، والذي يؤدي في الوقت ذاته إلى رفع الكفاءة لدى التلاميذ يستلزم ما يسمى بإستراتيجيات التعلم (مثل تطوير مهارة القراءة، التفكير المتشابك، أو تطوير كفاءات التعلم).
- عمليات التعلم الإجتماعية تتطلب القدرة على التعامل والتواصل والتعاطف مع أدوار الآخرين، والقدرة على تصور الشيء من منظور معين لوقت محدد (قارن فوكس Fuchs ٢٠٠٣).

ويعمل التدريس المفتوح على توفير فرص أفضل لنجاح التدريب الذكي، أما التدريس التقليدي فهو مصمَم بشكل خاطئ فيما يتعلق بالتدريب على ما تم تعلمه، فالتدريس التقليدي الذي يعتمد على مبدأ التخصص وأيضا على حصة مدتها خمس وأربعين دقيقة يؤدي إلى تدريب التلاميذ في الوقت الغير المناسب وبأشكال تدريبية غير متنوعة وبنبرة انفعالية خاطئة، فغالبا ما يتحول التدريب إلى واجبات منزلية تمثل عبئًا كبيرًا بالنسبة للتلاميذ ضعاف المستوى وكذلك بالنسبة للتلاميذ القادمين من محيط اجتماعي متواضع.

• ثانياً: المؤشرات

أهم سمات مراحل التدريب الذكي[1]:

- أن يتم التدريب بشكل متكرر، لكن لفترة قصيرة وأن يتوافر الوقت الكافي.
- أن يكون هناك قواعد متفق عليها بين المعلم والتلاميذ ويتم الحفاظ عليها (مثل الحصول على مواد تعليمية غير كافية، والقواعد الخاصة بارتفاع الصوت، والتجول هنا وهناك أثناء التدريب).
- أن تسود بيئة عمل هادئة تدفع نحو التركيز.
- ألا يكون هناك إزعاجات أثناء التدريس إلا نادرًا، وفي حال وجودها يسارع المعلم والتلاميذ إلى العمل على القضاء عليها بهدوء وبشكل غير مباشر.
- أن يكون التلاميذ على وعي وإدراك بما يتدربون عليه، وإذا وُجِد ما يستوجب شرحًا يتوجهون إلى معلمهم أو زملائهم.
- أن تكون التدريبات متنوعة وتتفق مع الأهداف والموضوعات وأساليب التعلم وأن تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن تكون المواد التدريبية ملائمة وواضحة.
- أن يكون لدي التلاميذ الأدوات اللازمة للتدريب (مثل المواد، والكراسات ووسائل التعلم).
- أن تسمح المواد التدريبية بالتحكم ومراقبة مدى تحقيق النجاح في التعلم، سواء كان هذا التعلم فرديًا أو عملاً مشتركاً.
- أن يراقب المعلم محاولات التلاميذ لحل التدريبات ويقدم المساعدة إذا استلزم الأمر.
- أن يقوم المعلم باستحسان إنجازات التلاميذ عند حلهم للتدريبات.
- أن يقوم المعلم بمتابعة الواجبات المنزلية وتقديرها.

(١) قارن هيلمكه / شرادر / فايترت Helmke/Schrader/Weinert ١٩٨٧؛ فاينرت / هيلمكه Weinert/Helmke ١٩٩٧.

تأثير التدريب الذكي على عملية التعلم:

- أثناء التدريب يُرسخ التلاميذ معلوماتهم التخصصية ثم يقومون بتطبيقها في الحصة التالية مباشرة
- يكتسب التلاميذ خبرات مهارية ويمرون بمواقف ناجحة.
- يطور التلاميذ إستراتيجيات التعلم الخاصة بهم ثم يستخدمونها في مرحلتي اكتساب المعلومات ومعالجتها.
- يتفكر التلاميذ في طريقة تعلمهم ويطورون قدرات ما وراء المعرفة.

• ثالثاً: النتائج البحثية

هناك دراسات قليلة عالجت موضوع «التدريب» بشكل مباشر:

النسب المئوية للمراحل التدريبية: قام كل من العالم كلاوس هاجه Klaus Hage والعالم هورست ديشانز وآخرون .Horst Dichanz u. a (١٩٨٥ صفحة ٥٧) بدراسة يرجع عمرها إلى عشرين عامًا حول قائمة الأساليب التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية الأولى لبحث مدى تكرار المراحل الآتية: المراجعة والتدريب والتطبيق والمراقبة والرصد، ومع أن هذه الدراسة عمرها عشرون عاماً، إلا أنها لا زالت تعرض الوضع الحالي للبحوث في هذا المجال، وقد كانت النتائج متوافقة مع توقعات المتخصصين في هذا المجال.

جدول 3: النسبة المئوية للأبعاد المنهجية للتدريس وفقًا لأنواع المدارس

	المدرسة الأساسية	المدرسة الثانوية العامة	المدرسة الشاملة	الإجمالي
التهيئة	9,71	8,13	7,01	8,26
الإكتساب	68,65	57,40	63,06	62,88
← - - المراجعة	10,60	14,81	10,62	12,07
الخبرة	2,21	3,45	2,34	2,68
← التدريب	3,53	4,46+	0,42--	2,82
التعليم	1,55	1,83	0,00-	1,13
← - - التطبيق	0,44---	1,42--	9,34+++	3,74
← - - المراقبة	3,31---	8,52	7,22	6,42

ملاحظة: تشير العلامتان (-) و (+) إلى مدى تغيير أو عدم تغيير كل مدرسة للبعد المنهجي

chi^2-Test +/- : $p < .05$
++/-- : $p < .01$
+++/--- : $p < .001$

الشكل ٢-١٥: مراحل تمثيل الأبعاد التعليمية داخل المدارس المختلفة

(صفحة ٥٧ في المرجع .Hage u. a ١٩٨٥)

الثابت لدينا هو أن التدريب في حد ذاته قد تم تهميشه خلال اليوم الدراسي، كما لوحظ أيضًا حدوث تحول في المنظور خلال الأعوام السابقة، أو بمعنى آخر أن التدريب قد عاد الإهتمام به مرة أخرى (قارن ماير وآخرون Meier u. a. ٢٠٠٠)، إلا أن مناقشة نتائج دراسة البيزاPISA قد تعزز من هذا التوجه.

إستراتيجيات التعلم: يحتاج التلاميذ إلى إستراتيجيات تعلم عند التدريب على الكفاءات الأكثر صعوبة، وهي بدورها تساعدهم في مرحلتى اكتساب ومعالجة المعلومات، وقد أجريت بحوث عديدة حول هذا الموضوع[1]. فإستراتيجيات التعلم يمكن الإستفادة منها في جعل عملية التعلم أكثر فاعلية وأسهل وأسرع، فتلك الإستراتيجيات تجعل التلميذ متعلمًا ذاتيًا قادرًا على إدارة مصادر التعلم المتاحة له، أي أنها تفيد أيضًا في تحضير الأدوات اللازمة للتعلم وإعداد أماكنها (ماندل/ فريدريش Mandl/Friedrich ١٩٩٢؛ فيلدWild ٢٠٠١).

صحيح أن أهمية هذه الإستراتيجيات قد تم بحثها من الأساس بهدف فهم النص، ولا يمكن توظيفها في مجالات ليست على صلة ببعضها، إلا أننا نُولي فَهم النص دورًا رئيسًا باعتباره جزءًا من مهارة القراءة خلال اليوم الدراسي، هذا أولاً وثانيًا: يمكن استخدام تلك الإستراتيجيات في مجالات تعلم تخصصية أخرى دون عناء، فمن لديه العديد من إستراتيجيات التعلم يمكنه أن يزعم أنه قد تعلم كيف يتعلم (قارن ميتسيج/ شوسترMetzig/Schuster ٢٠٠٣).

وهناك أربعة مجالات لإستراتيجيات التعلم نذكرها فيما يلي:

(١) **إستراتيجيات الإعداد:** وهي تساعد التلاميذ في صياغة وإثراء المعارف المكتسبة، ومنها:

- يقوم التلاميذ بالتفكر في أمثلة حول واقع مجرد،
- يُكَوِّن التلاميذ صورة أو مجازًا حول واقع مجرد،
- يصيغ التلاميذ الواقع الحالي بمفرداتهم،
- يوضح التلاميذ الواقع الحالي من خلال الصياغة الدقيقة للنقيض.
- وعلى الأخص يربط التلاميذ المحتوى الجديد بالمعلومات والمعارف السابقة، أي أنهم يستعينون بالتعلم المتشابك.

(١) ماندل/ فريدريش Mandl/Friedrich ١٩٩٢؛ لومبشرLompscher ١٩٩٦؛ فريدريش Friedrich ١٩٩٩، فيلد Wild ٢٠٠١؛ أرتيلت Artelt ٢٠٠٠.

(٢) **إستراتيجيات تنظيمية:** وهي تهدف إلى إيجاد علاقات داخل المحتوى الجديد، وبالتالي فهي تساعد في فهم لُب الموضوع، إضافةً إلى ذلك فهي تساعد في تقليل محتوى التعلم والفصل بين المهم وغير المهم، فالإستراتيجية الفرعية الأكثر أهمية تتمثل في بناء فئات عامة تضم جوانب فرعية.

يستخدم التلاميذ هذا النوع من الإستراتيجيات:

- عندما يقسمون أعباء التعلم إلى أجزاء صغيرة،
- عندما يختصرون نصًا طويلاً في شكل بعض الجمل أو الأسئلة المفتاحية (ويستخدمون الأسئلة الافتتاحية)،
- عندما يقومون بعمل خريطة ذهنية يعرضون فيها تلخيصهم للنص.

(٣) **إستراتيجيات المراقبة الذاتية:** تهدف إلى مساعدة التلاميذ في معرفة عما إذا كانوا على الطريق الصحيح أم لا،

- فهم يختبرون عما إذا كانت إستراتيجية التلخيص السابقة تؤدي إلى نتائج معقولة،
- يطرح من خلالها التلاميذ أسئلة على أنفسهم حول منطقية طريقة تفكيرهم،
- يقوم التلاميذ باكتشاف أخطائهم وتصحيحها،
- يفكر التلاميذ في تخطيطهم للتعلم ويقومون بتصحيح المسار إذا لزم الأمر.



(٤) **إستراتيجيات التعلم التلقائية التي يستخدمها التلاميذ في يومهم الدراسي** (Lolationsstrategien): هي إستراتيجيات تم اكتشافها قبل عشرين عاما، ولكنها دُرست بشكل مكثف منذ وقت قريب، وقام مؤلف الكتاب (Hilbert Meyer) بتأليف هذا المفهوم بالإشتراك مع

أندرياس جروشكا Andreas Gruschka قبل ثلاثة وثلاثين عاما في جامعة مونستر Münster[(١)].

وهناك باحثون آخرون قاموا بدراسة أهم إستراتيجيات حل المشكلات والتي تعد ذا أهمية كبيرة بالنسبة لعملية التعلم، وهذه الإستراتيجيات تتداخل إلى حد ما مع إستراتيجيات المراقبة الذاتية (لومبشر Lompscher ١٩٩٦).

إن بناء إستراتيجيات التعلم هو عمل معقد وكلي، ويمكن تشجيعه من خلال التدرب على قدرات ما وراء المعرفة، وقد قامت دراسة البيزا PISA بالفحص الدقيق حول وجود أو افتقاد إستراتيجيات التعلم عند تلاميذ الصف العاشر، وقد كان «تلاميذ المجموعة المخاطرة» لا يتمتعون إلا بالقدر القليل جدًّا من إستراتيجيات التعلم التي تم بناؤها على أساس وعي وإدراك التلاميذ[(٢)].

تقديرات جيدة للتدريب الذي يعتمد على التطبيق: فالتلاميذ يفضلون التدريب الذي يعتمد على التطبيق، على سبيل المثال في حصة الرياضيات، على التدريب المجرد (قارن يانكه كلاين Jahnke-Klein ٢٠٠١؛ هيلميش/ موشنر Hellmich/Moschner ٢٠٠٣).

(١) يانك/ ماير Jank/Meyer ٢٠٠٢، صفحة ٣١٠؛ بدأت دراسة بحثية في جامعة أولدينورج عام ٢٠٠٤ تحمل عنوان LISA (Lolationsstrategien im SchulAlltag)؛ قارن المقال النقدي الموجود في مرجع باومرت Baumert (٢٠٠٣) والذي يحمل عنوان: "PISA meets LISA".

(٢) صفحة ٢٧٥ وما بعدها فى المرجع Deutsches PISA-Konsortium ٢٠٠١؛ قارن أيضا المرجع Bos u. a ٢٠٠٣.

تقديرات سيئة للتدريب المكرر: ثبت بالدليل القاطع لدى كل من يورجن باومرت وآخرين .Jürgen Baumert u. a (١٩٨٦)، وكذلك سابينه جرون Sabine Gruehn (٢٠٠٠) في دراسة تم إجراؤها على تلاميذ الصفوف الثانوية أن تكرار التدريب المستمر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يحقق سوى تقدما طفيفا في مستوى التعلم لدى هـؤلاء التلاميذ، أما إذا ما تم تطبيق ذلك على التلاميذ المتفوقين فإن ذلك سوف يؤدي إلى عرقلة سير عملية التعلم لديهم، وذلك بسبب الإيقاع البطيء في التعلم.

● رابعاً: نصائح

واجبات دقيقة للتدريب: يزداد تباين المستوى بين تلاميذ الصف الواحد في ألمانيا، وذلك حسب رأي تيلمان Tillmann (٢٠٠٤)، وهذا ما يعد مشكلة خاصة في مراحل التدريب، فمن غير المجدي أن تكلف التلاميذ بالتدريب على شيء هم يجيدونه بالفعل. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف يمكننا التعرف بشكل تفصيلي على قدرات كل تلميذ على حدة فى فصل يبلغ عدده خمس وعشرون تلميذا؟ لقد أثبتت الأبحاث التطبيقية أن القدرات التشخيصية لدى غالبية المعلمين الألمان متواضعة جدًا.

لكي تستطيع عزيزي المعلم صياغة تدريبات دقيقة إلى حد ما في التدريس المباشر، أو بمعنى آخر لكي تستطيع عمل مراقبة جيدة خلال التدريس المفتوح فإنك بحاجة إلى معلومات دقيقة حول مستوى التعلم لدى تلاميذك، ولكي تتمكن عزيزي المعلم من تحديد عملك بدقة، فإنني أنصحك بتقسيم مجموعة التعلم إلى ثلاث أو أربع مجموعات حسب مستوى إنجازهم، ثم القيام بعمل تحليل لمستوى التعلم وتحليل لبنية التعلم فيما يخص كل مجموعة من هذه المجموعات، فذلك يعد حلًا توافقيًا أفضل بالتأكيد من التصور الوهمي لمستوى هذا الأداء عند كل التلاميذ، أما في التدريس المفتوح فيمكنكم إصدار تصورات عن الكثير من تلاميذكم بناءًا على آرائهم الذاتية في أنفسهم.

التفكير مليًا في إعادة التدريبات: هناك العديد من الدراسات التي تناولت قواعد الإحتفاظ بالمعلومات بالبحث بشكل دقيق، من هنا فأنصحك عزيزي المعلم بتكرار التدريب على فترات زمنية مختلفة كما يلي (قارن يانك/ ماير Jank/Meyer ٢٠٠٢ صفحة ١٨٤ وما بعدها):

- الإعادة الأولى بعد ١٥ دقيقة
- الإعادة الثانية بعد ساعتين
- الإعادة الثالثة بعد ١٢ ساعة
- الإعادة الرابعة بعد يومين
- الإعادة الخامسة بعد أسبوع
- الإعادة السادسة بعد أسبوعين

العمل على تقليص المحتوى: لكي تستطيع عزيزي المعلم زيادة مدة الفترات التدريبية، فإنني أنصحك بتقليص المحتوى الدراسي.

فرضية ٦.٢ أن تصل المادة العلمية إلى أذهان التلاميذ أهم من مجرد انتهاء المعلم من تدريس المحتوى المقرر.

التعلم التعاوني: يجب عليك عزيزي المعلم الإستفادة من مميزات التعلم التعاوني التى تمت الإشارة إليها فيما سبق، كما يجب عليك تنظيم العمل بين التلاميذ في شكل عمل ثنائي أو في مجموعات صغيرة، أو العمل باستخدام إستراتيجية محطات التعلم Stationenlernen (قارن كونراد Konrad ٢٠٠١).

توضيح أهمية التدريب: عليك عزيزي المعلم مساعدة التلاميذ عن طريق تعريفهم بأن التدريب هو شيء مفيد يثري خبراتهم، وعليك بالعمل من أجل أن يحقق الجميع النجاح عند التدريب، وخاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا العمل يجب أن يؤدَى عن طريق الإستعداد الجيد، إضافةً إلى ذلك عليك بالقيام بعمل جلسة بين الحين والآخر مع التلاميذ حول أهمية موضوع «إستراتيجيات التعلم»، وقم بتكليفهم بعمل تصور مبدئي لتدريب زملائهم، وتجنب عزيزي المعلم كل ما يؤدي إلى فقدان مصداقية التدريب ووصفه بألفاظ مثل «ناقص» أو «ممل».

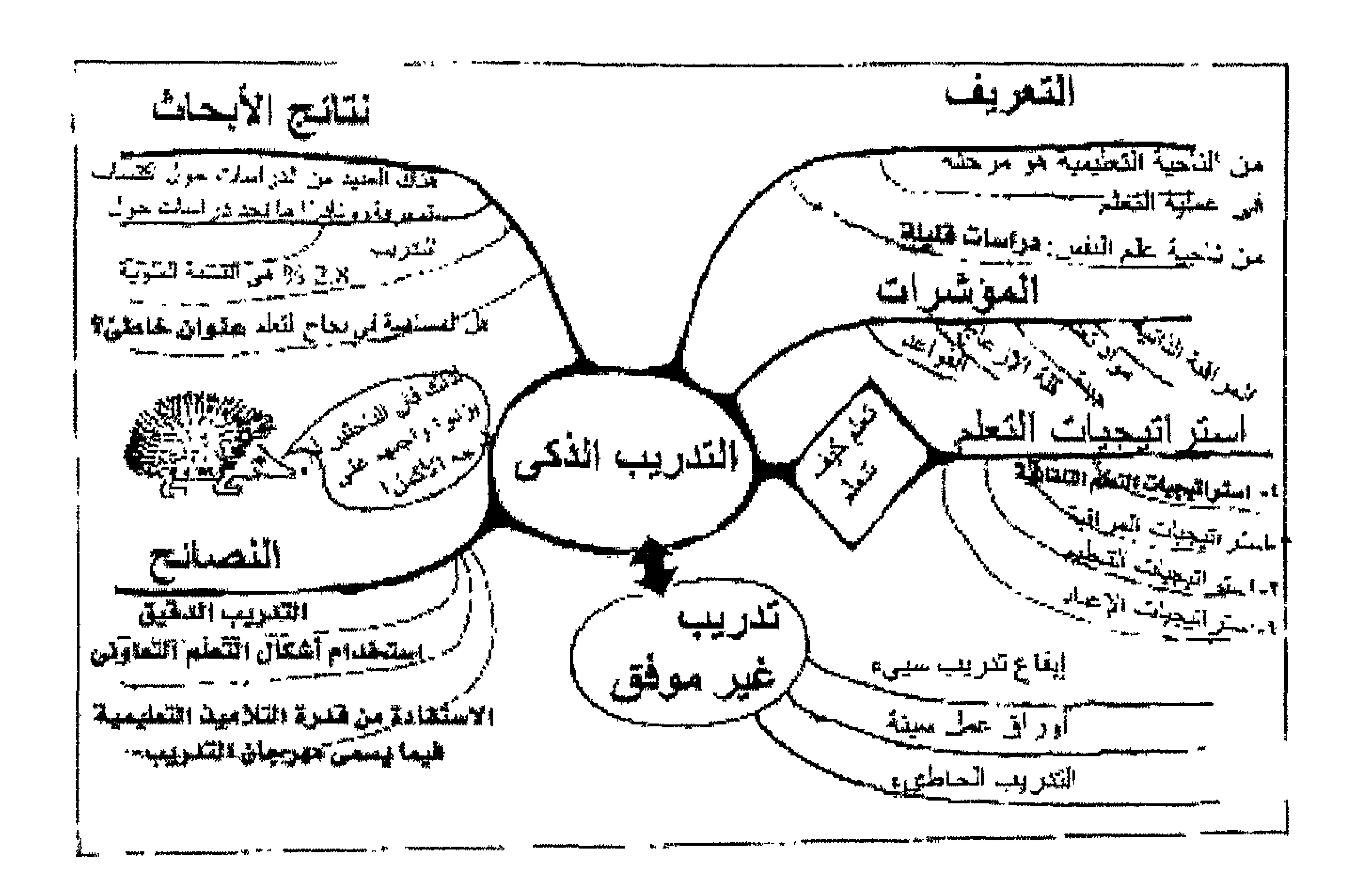
عزيزي المعلم عليك اختبار عما إذا كان انتقاد العالِم جيري بروفي Jere Brophy لاستخدام أوراق عمل كثيرة يمكن أن يسري على تدريسك.

يجب التقليل قدر الإمكان من استخدام العناصر التالية في التدريس:

> «النصوص الناقصة، أوراق العمل، الأوراق التي تحتوي على تكليفات حسابية، والواجبات التي تؤدي فقط إلى أن يحفظ التلاميذ حقائق معينة أو تؤدي إلى القيام بعمليات منفصلة» (بروفي Brophy صفحة ١٢).

مهرجان التدريب : في هذا السياق أقترح عليكم تنظيم مهرجان سنوي للتدريب يتم فيه مكافأة الأفكار الجيدة حول التدريب وتصميمها في بوستر.

والآن ألخص لكم تأملات هذا الفصل في شكل خريطة ذهنية، فهذه طريقة يمكن أن تفيد في التدريب على التذكر بشكل جيد جدا.



الشكل ١٦.٢ : الخريطة الذهنية للتدريب الذكي

- مراجع ينصح بقراءتها

- Werner Metzig، Martin Schuster (2003): Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 6. verbess. Aufl. Berlin: Springer
- Manfred Bönsch (1993): Üben und Wiederholen im Unterricht. 2. erw. Aufl. München: Ehrenwirth
- Liane Paradies، Hans Jürgen Linser (2003): Üben، Wiederholen، Festigen. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor

٩.٢ شفافية الأداء المتوقع[١]

أولاً: تعريف وتوضيح

يُعَرَّف المفهوم التقليدي للأداء بأنه:

الأداء= المعارف + القدرة على الأداء + بذل الجهد

إلا أن هذا التعريف يعد قاصرا، لأنه يُرجع السبب إلى التلاميذ في تحمل مسئولية القيام بأداء عمل ما (توبش Topsch ، في المرجع: Kiper u. a. ٢٠٠٢، صفحة ١٣٤)، لكن من الأمور الحاسمة في أداء عمل ما هو طرح السؤال حول ما إذا كان هناك تعليم ملائم تقدمه المدرسة أو يقوم به المعلم يقابل ذلك الأداء المتوقع[٢]، ومن هنا فإن المعادلة التالية تكون أفضل:

الأداء= تعلم + قدرة على الإنجاز + تطبيق

ويمكن للمعلم أن يوضح للتلميذ الأداء المتوقع منه بطريقة لفظية أو غير لفظية، فمثلاً من خلال الأقوال الشفهية، أو الدرجات التحريرية والعبارات المشجعة من قِبَل المعلم عند تسليم الإختبارات الفصلية والحديث مع كل تلميذ على حدة وتوجيهه

(١) قام بكتابة المسودة الأولى لهذا الجزء كل من يوحنا باردوفيكس Johanna Bardowicks ونيله هوفمان Nele Hoffmann.

(٢) فأنا أقتدي في هذا المطلب "بنموذج العرض والاستخدام" Angebots-Nutzungs-Modell لمؤلفه أندرياس هيلمكه Andreas Helmke (٢٠٠٣ صفحة ٤٢)، انظر أيضا صفحة ١٧٦.

حول الأداء المتوقع منه، واستخدام لغة الجسد وإعطاء إشارات رقيقة، أو تلميحات هادئة أو متوترة، أو من خلال وقفة الجسم أو عن طريق تعليق ودود أو محايد تجاه إجابات التلاميذ، وكذلك سرعة الأداء التدريسي للمعلم أثناء الحصة تعطي مؤشرات عملية حول الأداء المتوقع من التلاميذ. فتنظيم المعلم لإيقاع سير الحصة يصعب تطبيقه على المجموعات الغير المتجانسة بدون التدريس المفتوح.

من ثَم لابد أن يكون الأداء المتوقع عاملاً جاذبًا للتعلم لدى التلاميذ، ويعمل على تشجيع كل التلاميذ سواء كانوا من ذوي صعوبات التعلم أو المتفوقين كلٌّ على حسب طريقته الخاصة. وهذا لن يحدث إلا عندما يترجم التلاميذ ذلك الأداء المتوقع كما قصده المعلم، لذلك فإن المعلم الجيد يبذل قصارى جهده من أجل أن يجعل توقعات الأداء واضحة ومفهومة بالنسبة لتلاميذه:

التعريف ١٥ : الشفافية حول الأداء المتوقع تتمثل فيما يلي:

(١) تقديم تعليم للتلاميذ يعتمد على التوجهات العامة المعمول بها، أو يعتمد على المستويات المعيارية للتعليم، ويتلاءم مع قدرة التلاميذ على الأداء.

(٢) تواصل جيد ومفهوم حول ذلك النوع من التعليم وجعله إحدى الموضوعات التي يتناولها العمل المدرسي المشترك بين المعلم والتلاميذ.

(٣) إعطاء التلاميذ تغذية راجعة فورية حول تطور التعلم لديهم وذلك وفق قواعد تقييم الأداء الرسمية والغير الرسمية.

وسوف أشرح لكم فيما يلي مقومات هذا التعريف:

(١) **العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ:** تعد الصياغة الواضحة للأداء المتوقع من جانب التلاميذ جزءًا من العمل المشترك بين المعلم وتلاميذه، فليس المعلم وحده هو من يعبر عن الأداء المتوقع، بل إن التلاميذ أيضا لديهم توقعات بخصوص أداء المعلم يستطيعون صياغتها (كما هو الحال في التدريس المفتوح عندما تدور مناقشة حول الخطط المطروحة لتحضير مشروع الأسبوع التالي).

(٢) **التقدم الفردي والجماعي:** لا يعتمد الأداء المتوقع على التقدم الفردي فقط، بل يعتمد أيضا على نجاح التدريس إجمالاً، لذلك فإن التدريس الجيد تكتمل أركانه عندما يتحمل التلاميذ مسئولية عملية التعلم الخاصة بهم، وكذلك أيضا عندما يتحملون مسئولية النتيجة النهائية للجميع.

(٣) **التوجه نحو الأهداف التعليمية:** يمكن الارتقاء بمستوى الشفافية حول الأداء المتوقع عن طريق توضيح الأهداف التعليمية للتلاميذ والمتضمنة في التكليفات.



(٤) **ملاءمة فرص التعلم:** يرى هيلمكه أن الملاءمة تعني «تحسين التوازن بين المتطلبات والظروف المتاحة» (صفحة ٧٦ فى المرجع ٢٠٠٣ Helmke)، وهناك مصطلح متخصص يعبر عن ذلك يستخدمه الباحثون في مجال التدريس يسمى «بالتكيف»، حيث يجب على المعلم مراقبة مستوى التعلم بدقة وتحديد تكليفات للتلاميذ طبقًا لذلك من أجل تحقيق الملاءمة المثلى، أي إجراء تحليل لبنية ومستوى التعلم، «فالملاءمة» لا ينبغي فهمها بطريقة آلية، إذ أن الأمر هنا لا يتعلق بتحقيق الملاءمة الشخصية تفصيلاً على كل تلميذ، وإنما ينبغي علينا مساعدته في أن يُصَوِّب بصره إلى «المنطقة التي يكمن فيها تطوره في المرحلة التالية (فيجوتسكي Wygotski).

(٥) **التوجه نحو المستويات المعيارية للتعليم:** لقد أشرت فيما سبق إلى تعريف المستويات المعيارية للتعليم، فالتوجه نحو تلك المستويات المعيارية في التعليم سوف يزداد مستقبلا ليلازم العمل التدريسي اليومي، حيث أن المستويات المعيارية ينبغي أن تعبر عن الحد الأدنى للتوقعات وليس الحد الأقصى، فالمهم هنا هو إيجاد تعريف لها يتوافق مع فرص التعلم المتاحة، كما قدمنا في «المستويات المعيارية للتعليم في المرحلة الابتدائية» (بارتينيتزكي وآخرون. Bartnitzky u. a ٢٠٠٢). وإلى الآن لا توجد دراسة تطبيقية تثبت عما إذا كانت تلك المستويات المعيارية فعالة في توجيه عملية التدريس أم لا، هذا بالإضافة إلى أن الخبرات الأجنبية أكدت على أن توقعات الأداء ينبغي أن تكون واضحة قدر الإمكان (بروجلمان Brügelmann ٢٠٠٤)، فإذا كان العمل بالمستويات المعيارية في مجال التعليم غير قابل للتنفيذ، فإننا سوف نعود مرة أخرى إلى الإرشادات التوجيهية السابقة.

(٦) **المعايير المرجعية للتقييم:** من أجل توفير الشفافية حول الأداء المتوقع ينبغي أن يوضح المعلم النظام المرجعي الذي يستند إليه، حيث يرتكز التعليم الفردي على تطبيق مدخل النظم، فهناك ثلاثة نظم مرجعية وهي كالتالي:

(أ) **النظام المرجعي الإجتماعي:** وهو نظام يعتمد على متوسط مستوى أداء تلاميذ الفصل أو الولاية أو المستويات المعيارية القومية.

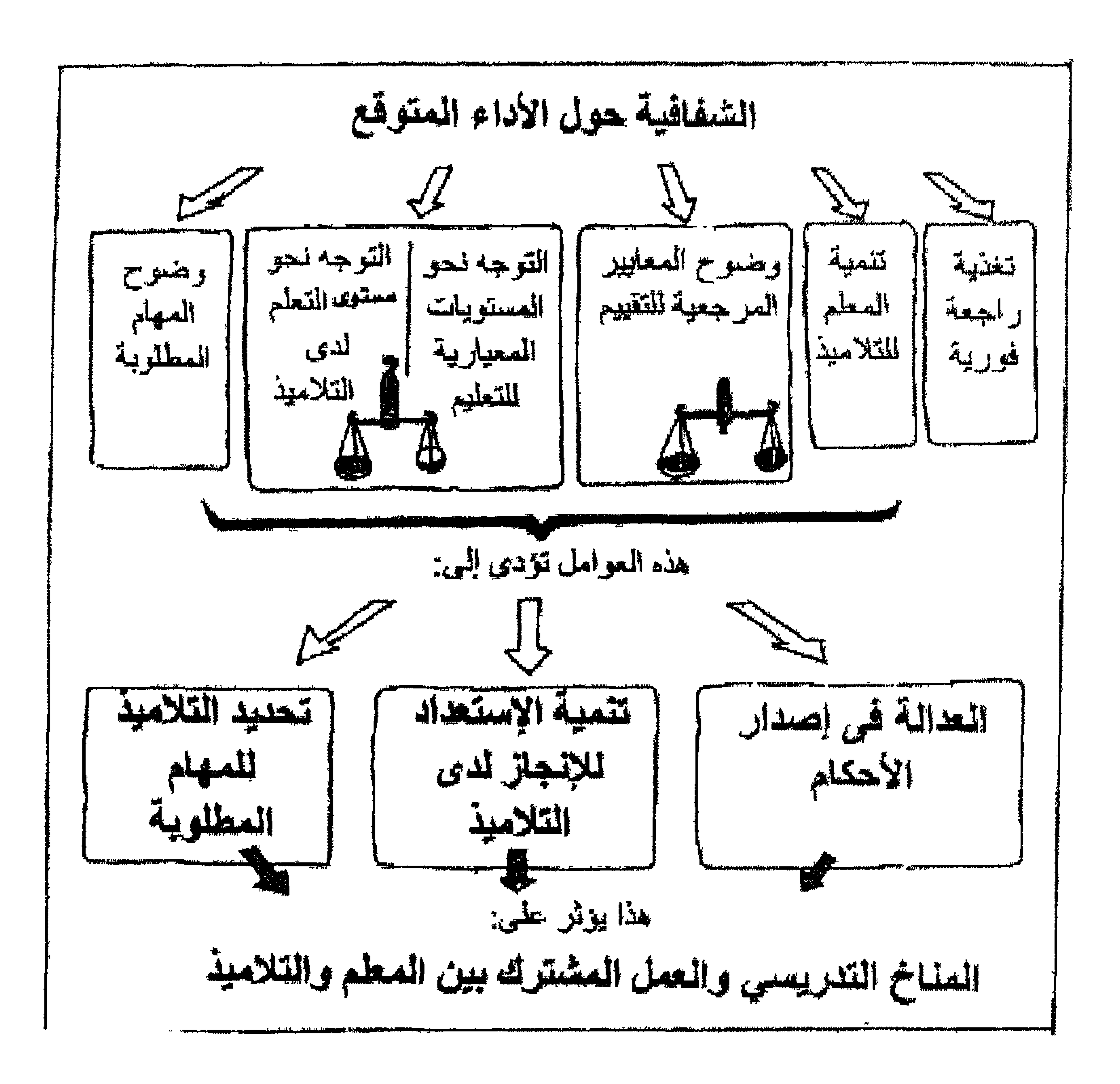
(ب) **النظام المرجعي القائم على أساس معياري:** وهو نظام يعتمد على معيار موضوعي يتم تحديده وفقا لأهداف التعلم المنشودة.

(ج) **النظام المرجعي الفردي:** وهو نظام يعتمد على مستوى التقدم الفردي في التعلم لدى كل تلميذ على حده.

يجب على المعلم أن يوازن بين هذه المعايير المرجعية الثلاثة، وذلك لأنها متناقضة من الناحية التركيبية (وهنا تتجلى لنا إحترافية المعلم).

(٧) **السلوك التنموي:** يزداد مستوى قبول الأداء المتوقع بشكل ملحوظ، عندما يكون هناك تنمية فردية بمفهوم معيار الجودة السابع وهو: التنمية الفردية.

ونعرض لكم في الشكل التالي ملخصا لما سبق:



الشكل ١٧.٢ : شفافية الأداء المتوقع

● ثانيًا: المؤشرات

بإمكانكم التعرف على مدى توافر الشفافية حول الأداء المتوقع في سياق التدريس الفعلي عند الإستعانة بالمؤشرات التالية:

- يناقش المعلم مع التلاميذ الأداء المتوقع.
- يقدم المعلم تغذية راجعة فورية عن مستوى أداء التلاميذ.
- يعلق المعلم على أداء التلاميذ بعبارات واضحة يفهمها كل التلاميذ.
- التكليفات واضحة للتلاميذ في كل مراحل العمل التدريسي وعند وجود غموض، فإنهم يتوجهون بأسئلتهم إلى المعلم.

- يخبر المعلم تلاميذه بمستوى صعوبة التكليفات المطلوبة، كما أنهم يستعينون بالمواد التعليمية التي يستطيعون تقدير مستوى صعوبتها بأنفسهم.
- يستخدم المعلم نظم وأدوات متعددة لتقييم أداء التلاميذ.
- ينوه المعلم مسبقا عن الإختبارات.
- يستفيد المعلم من التغذية الراجعة من جانب التلاميذ في تصحيح المسار.
- يقدم التلاميذ مقترحاتهم حول أساليب تقييم الأداء.

• ثالثًا: النتائج البحثية

لقد أثبتت البحوث التطبيقية منذ وقت بعيد أن الشفافية حول الأداء المتوقع تزيد من فرص نجاح عملية التعلم، إلا أن الأداء المتوقع المستتر (الضمني) يلعب دورًا كبيرًا.

الأداء والمناخ المدرسي: استطاع هيلموت فيند Helmut Fend (١٩٩٨ صفحة ١٤٧-١٥٧، صفحة ٢٠٥ وما يليها، صفحة ٣١٧ وما يليها) أن يثبت في العديد من الدراسات الفردية التي أجراها أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من المستوى المرتفع للأداء المتوقع داخل مجال التخصص وخارجه، وبين الأداء الحقيقي للتلاميذ وأيضا بين جهود المعلم في توفير مناخ مدرسي جيد، كما أثبت فيند Fend وجود فروق جوهرية بين المدارس الأساسية والمدارس الثانوية المتخصصة والمدارس الشاملة والمدارس الثانوية العامة فيما يخص توفير مناخ تعليمي داعم للتعلم.

الأداء والإهتمامات: هناك العديد من الدراسات التطبيقية التي تبحث في العلاقة بين الأداء والدافعية والإهتمامات وجودة التدريس[1].

سرعة التعلم: تلعب سرعة التعلم دورًا حاسمًا في إدراك كل تلميذ لمستوى الأداء المطلوب منه، حيث يقوم المعلم بالتنويه إليه مستخدما عبارات لفظية أو غير لفظية (مثل لغة الجسد) (جرون Gruehn٢٠٠٠).

---

(١) كراب/برينزل Krapp/Prenzel ١٩٩٢؛ هيلمكه/فاينرت Helmke/Weinert ١٩٩٧؛ فاينرت/هيلمكه Weinert/Helmke ١٩٩٧؛ أينزيدلر Einsiedler ١٩٩٧؛ كراب Krapp ٢٠٠١؛ اتحاد مؤسسات البيزا- Deutsches PISA-Konsortium ٢٠٠١؛ بوس وآخرون Bos u. a. ٢٠٠٣.

ضغط الأداء: لقد استطاع العلماء إثبات أن الضغط النفسي المرتفع للأداء، وكذلك المراقبة المفرطة لكل ما يقوم به التلميذ يعوق عملية التعلم إلى حد كبير، لما يترتب على ذلك من آثار سيئة.

أخطاء تقييم الأداء: هناك العديد من الأبحاث التطبيقية التي تناولت تقييم الأداء المدرسي وتوصلت إلى نتائج كارثية، من بينها الكثير من التقاليد الخاطئة التي ما زالت متبعة حتى الآن، إضافةً إلى أخطاء قياس وتقييم الأداء المدرسي المتكررة والمعروفة.

التوجه نحو المعايير مرجعية المحك: هناك بحوث مبدئية حول تأثير بعض المعايير المرجعية التي من شأنها زيادة الدافعية أو تقليلها (راينبرجRheinberg ٢٠٠١).

بدائل تقييم الأداء: لم تتم دراسة بدائل تقييم الأداء بالشكل الكافي لكي تؤدي إلى رفع مستوى الأداء المنشود (تورن Thurn ١٩٩٧؛ زاخر Sacher ٢٠٠١).

● رابعاً: نصائح

يجب أن تكون هناك عدالة في تقييم أداء التلاميذ، إذ أن ذلك يرتبط بقرارات مصيرية بالنسبة للتلاميذ، كما أن تقييم الأداء يحقق دافعية ذاتية ورغبة حقيقية في التعلم، وهذا لا يقصد به تقييم أداء التلميذ وفقا لمستواه الشخصي فقط، بل مساعدة التلاميذ ضعاف المستوى على تكوين صورة حقيقية وواقعية عن مستوى أدائهم (صفحة ٦٢ وما يليها فى المرجع Sacher٢٠٠١). أما العدالة في تقييم أداء التلاميذ فيصعب تحقيقها بشكل كامل، حيث أن ذلك يتطلب بذل الكثير من الجهد والعمل الدؤوب، فالأهم من ذلك هو ضرورة أن يوضح المعلم كيف توصل إلى قراراته بشأن تقييم أداء التلاميذ، لتحقيق هذا الأمر أقترح عليكم ثلاثة إجراءات تعليمية فيما يلي:

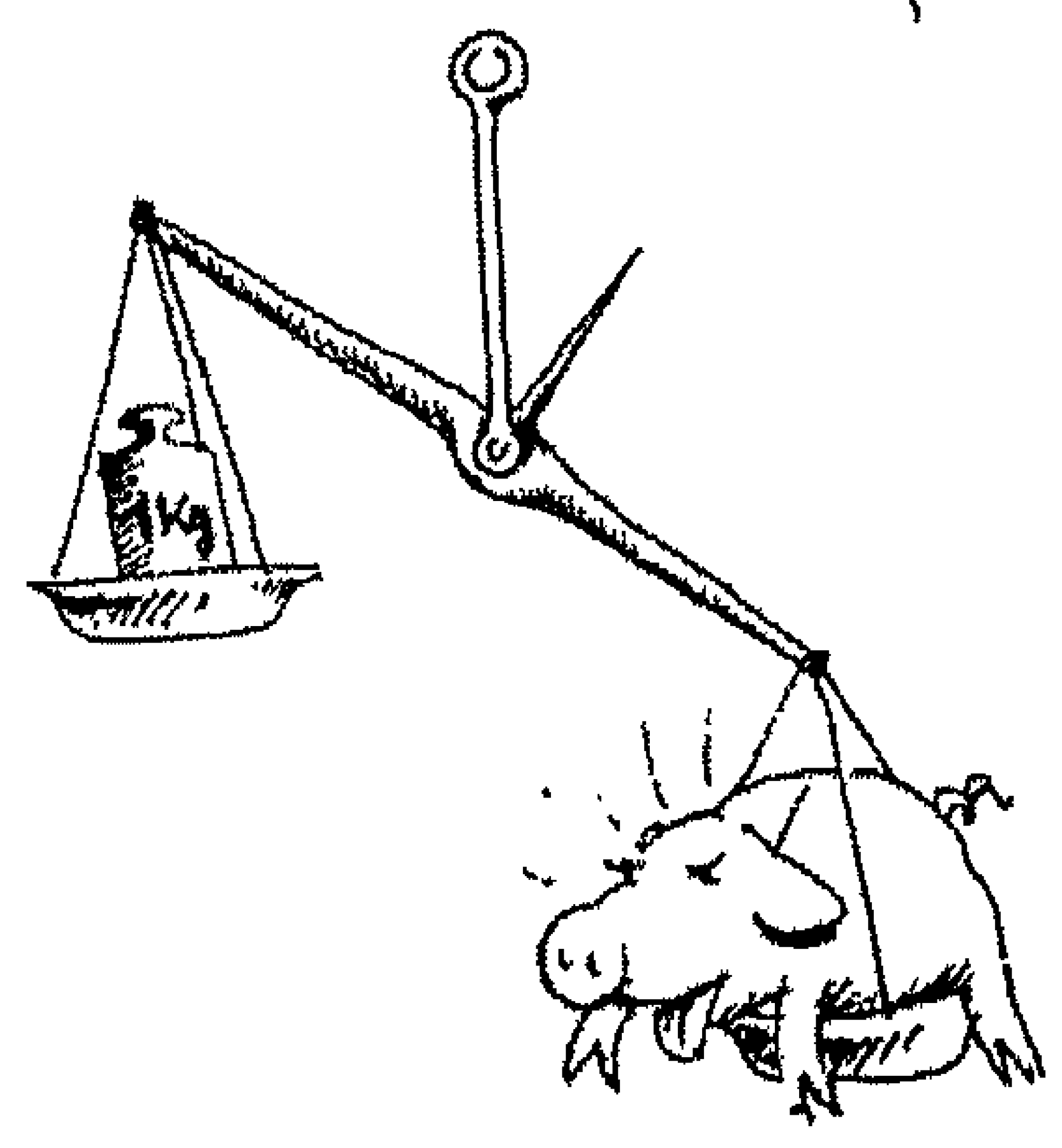
عزيزي المعلم عليك أن تفصل بين مراحل تقييم الأداء ومراحل العمل التعليمي: ينبغي عليك عزيزي المعلم أن تخبر التلاميذ عما إذا كانت مشاركتهم بالرأي سوف يتم تقييمها أم لا، ففي إحدى المرات سيتجنبون الوقوع في الخطأ وفي المرة التالية يمكن أن يكون الخطأ باعثًا جيدًا لإمعان الفكر والمناقشة حوله، وأقترح عليك أن تعلن بأن لديك أوقات ومراحل في الحصة خالية من التقييم.

عزيزي المعلم عليك تقديم التغذية الراجعة الفورية حول أداء التلاميذ: فالتغذية الراجعة الفورية لها تأثير إيجابي على تفاعل ونشاط المتعلم وإيجابيته.

عزيزي المعلم عليك باستخدام نظم وأدوات متنوعة لتوثيق وتقييم أداء التلاميذ، والبدائل التى نطرحها الآن قابلة للتنفيذ وهي:

- **تقارير حول نمو التعلم لدى التلاميذ:** وهي تستخدم بهدف معرفة كل تلميذ المعلومات التي تهمه حول مستوى تقدمه في التعلم، وكذلك مستواه الحالي ونقاط ضعفه.
- **حوارات تقييمية:** يشارك فى هذه الحوارات المعلم، والتلاميذ وأولياء الأمور وتهدف إلى مناقشة مستوى التعلم الحالي للتلاميذ، وإمكانية تقدمهم مستقبلاً في التعلم، وتحديد أهداف لنمو تعلمهم ومناقشتها وإعطاء النصائح.
- **بطاقات للملاحظة / استبيانات تشخيصية:** وهي تهدف إلى تشخيص قدرات وإمكانات كل تلميذ وأيضًا نقاط ضعفه، إضافةً إلى أنها ترصد وتوثق مدى تقدمه في التعلم.
- **الاستعانة بملف الإنجاز** (Portfolio): وهو يهدف إلى الجمع الهادف والموثق لأعمال التلميذ (مثل النصوص والصور ونتائج الإختبارات)، ويُعد ملف الإنجاز أحد الأدوات التي تستخدم في تقييم أداء التلميذ والحكم عليه للدلالة على مدى مستوى تقدم التلميذ في التعلم.

الخلاصة:



لقد أثبتت البلدان المشاركة في دراسة البيزا PISA أنه يمكن تحسين أداء التلاميذ بصورة أفضل عند الإستعانة بأدوات تقويم غير رسمية قدر الإمكان (أي أنها لا تعتمد على الدرجات التقييمية والشهادات) وهذا على العكس مما يحدث في ألمانيا من رصد دقيق لأداء التلاميذ، وفي هذا السياق يمكننا تطبيق المبدأ السائد بين الفلاحين على التعليم المدرسي والذي يقول «بأن الخنزير لا يصبح أكثر سمنة بسبب تكرار عملية الوزن». هذا مما يؤدى الى استنتاج الفرضية التالية:

٧.٢ الإختبارات المتكررة لمستوى أداء التلميذ لا تؤدي إلى رفع مستوى ذكائه وتعلمه.

١٠.٢ إعداد بيئة الدراسة



مقدمة: لقد استعرت مفهوم «إعداد بيئة الدراسة» من ماريا مونتسوري Maria Montessori عالمة التربية الإيطالية، فهي تنظر إلى الطفل باعتباره «مؤسسًا بانيا لذاته»، لذلك فإن الواجب الرئيسي على المعلم يتمثل في توفير جو من الحرية والدافعية من أجل تطور التلاميذ، ولهذا فإن المعيار العاشر والأخير من معايير جودة التدريس يتناول وضع بيئة التعلم وإعدادها وتجهيزاتها واستغلالها واستفادة المعلمين والتلاميذ منها والموازنة بين الحرية والنظام داخل بيئة التعلم.

لقد قام العالم الهولندى الباحث في شئون التدريس ياب شيرنس Jaap Scheerens (١٩٩٢) بعمل تحليل لنتائج الأبحاث التي تناولت قوة تأثير كل معيار من معايير جودة التدريس، وتوصل إلى عدم وجود دراسة واحدة تثبت التأثير الإيجابي لحالة الفصول الدراسية والمواد التعليمية ومبنى المدرسة على نجاح التعلم لدى التلاميذ. لماذا إذن نحن بصدد المعيار العاشر؟

ولأنني لا أثق في نتائج البحوث، إضافةً إلى أن الأمر لا يتعلق فقط بمكان للدراسة، بل يرتبط بما هو أكثر من ذلك، فالفصول الدراسية تعكس مدى ثراء أو فقر المجتمع بما في ذلك مؤسساته، كما أنها توضح المثل الأعلى الذي تحتذي به المدرسة، فضلاً عن ذلك فهي تعكس خيال وقدرات التلاميذ والمعلمين، فالبيئة المُعَدة للتعلم هي مجموعة من الأفكار النظرية التي ترتبط بالأهداف والمحتوى التعليمي وأساليب التدريس، ولا يمكن تطبيقها إلا عن طريق السلوك التربوى التعليمى للمعلم بالتعاون مع التلاميذ (ماير Mayer ١٩٩٢)، وهذا ما توضحه الفرضية التالية:

٨.٢ الفصل الدراسي هو الأساس المادي للمنهج التعليمي .

أولا : تعريف وتوضيح

أنا أرى أن إعداد بيئة التعلم بشكل جيد يؤثر إيجابياً على تطور الكفاءات المعرفية والإجتماعية والمنهجية لدى التلاميذ، وهذا يناقض ما توصلت إليه البحوث السابقة في هذا المجال، فضلاً عن ذلك فإن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلم تلعب دورًا حاسمًا في تحديد مدى استعداده للإنجاز.

تعريف ١٦ : حجرات الدراسة والحجرات المتخصصة داخل المدرسة تُعتبر "**بيئة مهيئة للتعلم**"، عندما:

(١) تكون منظمة بشكل جيد،

(٢) تكون بنيتها مُجهزة لتؤدي وظائف محددة،

(٣) توفر أدوات ومواد التعلم التى يحتاج إليها المعلم والتلاميذ،

(٤) يشعر المعلم والتلاميذ بخصوصية هذا المكان وانتمائهم له،

(٥) يستخدمونها بالطريقة التي يفضلونها، أي بالطريقة التي تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية،

(٦) ومن ثم يستطيعون تنفيذ أعمالهم بنجاح.

التنظيم الجيد: ينبغى أن يكون للمدرسة والعملية التعليمية دور في حماية ودعم نمو الجوانب الإنسانية لدى التلاميذ، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه «التنظيم الجيد»، وهو مبدأ يدعم التنوع والمساواة بين التلاميذ، ويتميز ذلك المبدأ بقواعده الواضحة وطقوسه التي ينظمها المعلم بمشاركة تلاميذه، فضلاً عن ذلك فهو يتميز بأعمال روتينية ذات أعباء خفيفة، فهذا المبدأ لا ينظم كل شيء بدقة فائقة، وإنما يُفسح المجال أمام إبداعات المعلم والتلاميذ (Prengel/Voort ١٩٩٦).

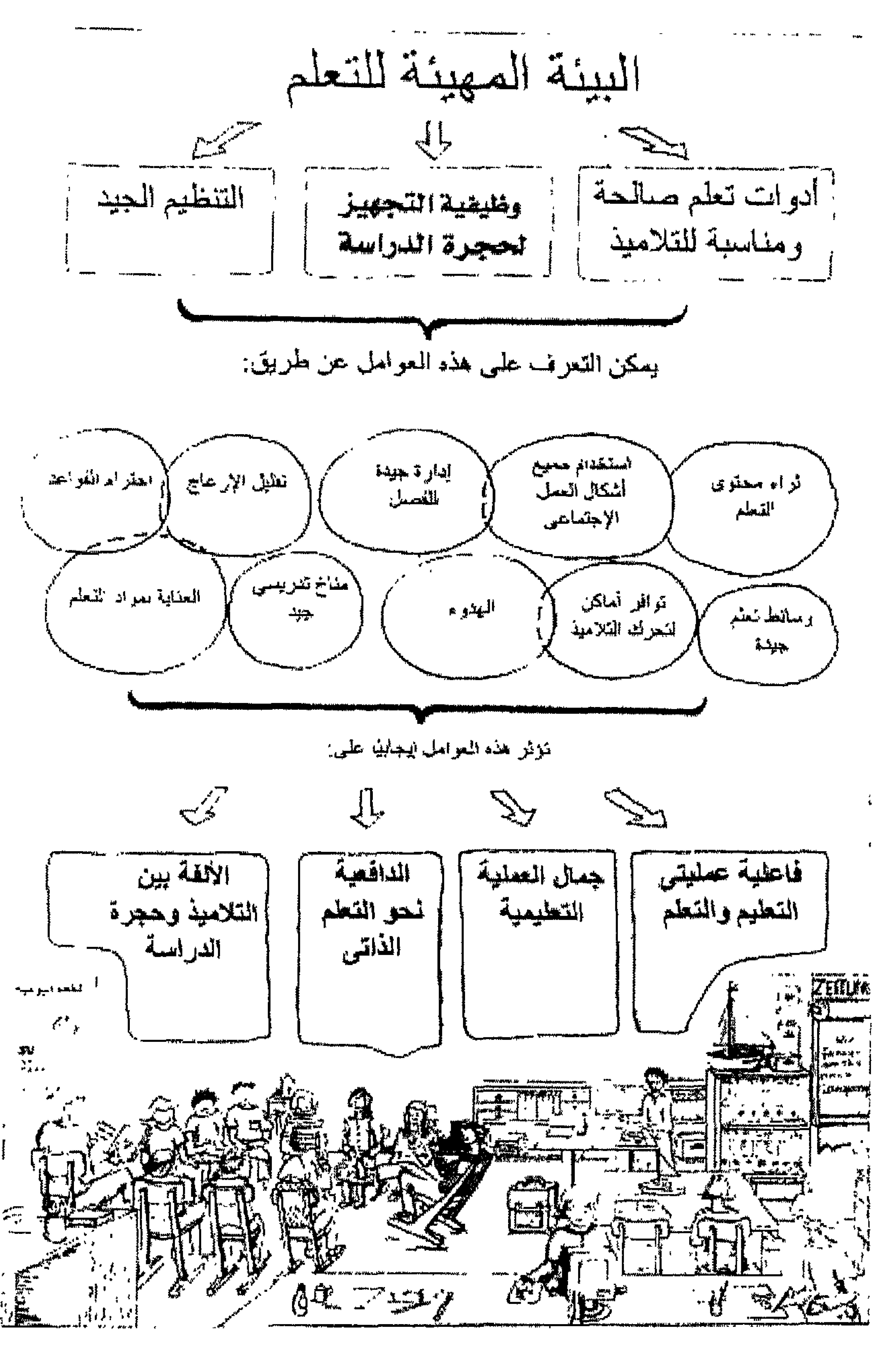
التجهيز الوظيفي: يجب أن تؤدي حجرات الدراسة وظائف تعليمية محددة، فهي عبارة عن مباني أُنشئت وفق قواعد هندسية وبيئية محددة، جيدة التهوية

والإضاءة وبعيدة عن مصادر الضوضاء، إضافةً إلى ذلك فإن حجرات الدراسة ينبغي ألا تكون مزدحمة، وتوفر المكان الكافي لحركة التلاميذ، كما يجب أن يكون بها أركان ذات وظائف متعددة وملحقة دائمًا بحجرة الدراسة، وإذا لم تكن موجودة بالفعل يتم إنشاؤها في مدة زمنية وجيزة (على سبيل المثال: مكان دراسي مناسب لكل تلميذ، ركن للقراءة، خشبة مسرح أو ساحة كبيرة لإقامة المناقشات الدورية حول موضوع ما، وكذلك من أجل تحليل الأعمال المسرحية، أو لعب الأدوار وما إلى ذلك).

أدوات التعلم: تضم كل الوسائل اللازمة لعملية التعلم كالسبورة وجهاز الكمبيوتر والإنترنت وغيرها. وتلعب أدوات التعلم دورًا رئيسيًا فى نجاح عملية التعلم في التدريس المفتوح، ولها أهمية كبيرة أيضًا في التدريس المباشر، فالتدريس المباشر هو إستراتيجية تدريسية تتمركز حول المعلم وتجمع بين قيام المعلم بشرح المعلومات أو عرض كيفية أداء المهارات لعدد كبير من التلاميذ في صف دراسي، وبين قيام هؤلاء التلاميذ بممارسة أنشطة تعليمية (أسئلة- تدريبات...) ذات علاقة بهذه المعلومات أو تلك المهارات، ومن ثَم يتلقون تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم هذه الأنشطة.

الأُلفة / الإرتباط بمكان التعلم: يجب أن يشعر التلاميذ بأن حجرة الدراسة هي إحدى ممتلكاتهم الخاصة، فالمدرسة المتميزة هي تلك التي يشعر فيها المعلم والتلميذ على حد سواء بأن لهم مطلق الحرية والسلطة في التصرف داخل حجرة الدراسة.

جمال العملية التعليمية: يمكن أن يكون التدريس جميلا، فهذه العبارة لا ترتبط فقط بالشكل الظاهري لحجرة الدراسة، وإنما تمتد أيضا لتشمل الجوانب الداخلية للعملية التعليمية بما فيها التخطيط المنهجي للتدريس، والشكل التالى يلخص ذلك:



الشكل ١٨.٢ : إعداد بيئة التعلم

• ثانياً: المؤشرات

التنظيم الجيد

- حجرة الدراسة نظيفة ومرتبة.
- يشعر التلاميذ بأن حجرة الدراسة ملك لهم وهم فخورون بذلك.
- يلائم مستوى الضوضاء طبيعة العمل داخل حجرة الدراسة.
- يتعامل التلاميذ بعناية وحرص مع مواد وأدوات التعلم.
- يرتب التلاميذ حجرة الدراسة دون أن يطلب المعلم منهم ذلك.

التجهيز الوظيفى

- كل شيىء داخل حجرة الدراسة فى مكانه المُحدد طبقاً لوظيفته.
- السبورة نظيفة.
- يقف المعلم في مقدمة الفصل عندما يريد توضيح معلومة ثم ينسحب عندما يدير العملية التعليمية.
- الأركان الوظيفية يسهل التعرف عليها، كما يلتزم التلاميذ بالوظائف المحددة لكل ركن.
- هندسيًا تم أخذ الإضاءة والسماعات في الإعتبار، فضلاً عن أن الفصول الدراسية يجب أن تكون جيدة التهوية.

توافر أدوات التعلم

- مواد التعلم المستخدمة يوميًا واضحة وظاهرة للعيان وفي المتناول.
- مواد التعلم لها مكان محدد لا يتغير، يُرجِعها التلاميذ طواعيةً إلى ذلك المكان بعد الإنتهاء من استخدامها.
- تعلق نتائج العمل على اللوحات المخصصة لذلك بصورة جميلة.
- الوسائط التعليمية (البروجيكتور، الكمبيوتر) تعمل دون أدنى مشكلة.
- يتعاون مدير مبنى المدرسة مع طاقم العاملين وأيضًا مع التلاميذ ويعتنون سويًا بحجرات الدراسة.

• ثالثًا: النتائج البحثية

توجد نتائج غير واضحة حول وضع الأبحاث التي تتناول تداعيات البيئة المهيئة للتعلم، لذا فأنا أرى أنه من بين الأسباب المؤدية لذلك هو توجه البحوث نحو إستراتيجية التدريس المباشر، الذي لا يعير البيئة المهيئة للتعلم اهتمامًا كبيرًا مثل الإهتمام الذي تتمتع به في إستراتيجية التدريس المفتوح.

دراسة روتر: كشف مايكل روتر وآخرون Michael Rutter u.a. أنه لا يوجد ارتباط كبير بين أثر المتغيرات التالية: نجاح عملية التعلم، والإنصراف من المدرسة أثناء اليوم الدراسي والإهمال من ناحية، وحجم مبنى المدرسة، والمساحة المتاحة لكل تلميذ من ناحية أخرى (١٩٨٠ صفحة ١٣٠)، كما أن العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه لا تؤثر بشكل إيجابي على نجاح عملية التعلم (صفحة ١٣٢)، إلا أن ترتيب حجرات الدراسة وتزيينها وتصميمها بطريقة جميلة يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على نجاح عملية التعلم باعتباره «سلوك مرغوب من وجهة نظر التلاميذ» (صفحة ١٥٩).

البحوث حول المناخ المدرسي: كشف هيلموت فيند Helmut Fend في دراسته حول جودة المدرسة عن مدى الإدراك الذاتي والرضا لدى معلمي المدارس الشاملة والأساسية والمدارس الثانوية المتخصصة والثانوية العامة بتجهيز حجرات الدراسة وغيرها من الحجرات المتخصصة (١٩٩٨ صفحة ٥٠)، فقد أفصح فيند بتحفظ شديد عن وجود علاقة ارتباطية بين التجهيزات المادية للمدرسة من ناحية وبين متطلبات الأداء المرتفعة المطلوب من التلاميذ من ناحية أخرى (صفحة ٥٦).

التحرك داخل حجرة الدراسة: في دراسة تطبيقية حول تحرك المعلم داخل حجرة الدراسة قام بها راينر فينكل Rainer Winkel (١٩٩٧ صفحة ٢٤٣- ٢٦٢)، توصل فيها إلى تحديد ثمانية أنماط مختلفة، وهي: المعلم الواقف بجوار المدفأة، المعلم الملازم للكرسي، المعلم المسترخي على المنضدة، المعلم الواقف بجوار السبورة، المعلم الواقف بجوار الباب، المعلم المتجول في الأماكن الضيقة، والمعلم كثير الحركة داخل الفصل وأخيرًا المعلم العدَّاء.

جلوس التلاميذ أثناء التدريس: لقد أجرى هورست رومبف Horst Rumpf (١٩٨١) دراسة بعنوان «اتخاذ التلاميذ وضع الثبات أثناء التدريس» انتقد فيها جلوس التلاميذ لفترة طويلة بدون حركة في حجرة الدراسة، وكانت هذه الدراسة تدور حول القدرات الحسية المهملة لدى التلاميذ.

النواحي السمعية داخل حجرة الدراسة: هناك دراسة تطبيقية شاملة قام بها أوجوست شيك August Schick عام ٢٠٠٣ تناول فيها تأثيرات الصوت الجيد وكذلك الصوت السيىء داخل حجرة الدراسة، كما قام بتطوير معايير لضمان جودته.

استخدام لغة الجسد داخل حجرة الدراسة: توصلا هاينز روزنبوش وأوتو شوبر Heinz Rosenbusch/ Otto Schober في مقال لهم يحمل عنوان «لغة الجسد في التنشئة المدرسية» (١٩٩٦) إلى نتائج تطبيقية عديدة حول الحركة داخل حجرة الدراسة، منها ما تناول أثر التواصل البصري والإيماءات ووقفة الجسم والتواصل عن طريق لغة الجسد على زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، فضلاً عن ذلك أوضح كل من كريس كاسويل Chris Caswell وسين نيل Sean Neil عام ١٩٩٦ أثر الفعل الذي يقوم به المعلم ورد فعل التلاميذ عليه، كما أشار إلى طريقة التفاعل بين المعلمين والتلاميذ، وكان ذلك استنادًا إلى أسس نظرية.

● رابعاً: نصائح

يحظي موضوع «تجهيز حجرة الدراسة» بمكانة مهمة في المراجع الأمريكية والألمانية، إضافةً إلى ذلك فإن العديد من المجلات العلمية التربوية مثل مجلة التربية PADAGOGIK ومجلة المدرسة الإبتدائية Die Grundschulzeitschrift أشارت في مقالاتها إلى أهمية هذا الموضوع.

الأماكن والقواعد والطقوس والأعمال الدورية (الروتين): يؤدي تنظيم هذه الأمور الأربعة إلى تيسير إدارة الحصة وزيادة فاعليتها بالنسبة للمعلم والتلاميذ على حد سواء، كما يتيح لهم مصداقية شعورهم بأن حجرة الدراسة ملك لهم. عزيزي المعلم عليك أن تتأكد من أن لك الحق في استخدام أقسام أو مناطق معينة داخل المدرسة، وأن هناك قواعد تنظم هذا الإستخدام، كما أنه لابد أن يكون هناك أماكن وأركان مخصصة لأداء أنشطة بعينها وذلك بشكل دائم، فضلاً عن ذلك فإن كل تلميذ لابد أن يُخصَص له مكان للجلوس ودرج لحفظ متعلقاته، عليك عزيزي المعلم استخدام أدوات التعلم بشكل دوري أثناء قيامك بعملية التدريس.

التحرك داخل حجرة الدراسة : هناك العديد من الإشارات حول تأثير حركات المعلم واستخدامه للغة الجسد على فاعلية عمليتي التعليم والتعلم في الدراسة التي قام بها العالِم جوديونس Gudjons عام ٢٠٠٣ (صفحة ٢١٥- ٢٣٢).

مدرسة مليئة بالحيوية والنشاط: هناك العديد من الدلائل والأمثلة التي توضح كيفية ضبط المعلم سرعة عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك أيضًا تتناول دور المعلم في تصميمه لحصة دراسة مليئة بالحيوية والنشاط.

مشاركة التلاميذ: تعد مشاركة التلاميذ في تجهيز بيئة التعلم أمرًا ضروريًا، فهي تدعم شعورهم بأن حجرة الدراسة شيئًا خاصا بهم.

• مراجع ينصح بقراءتها

- Hartmut von Hentig (1993): Die Schule neu denken. München: Hanser
- Peter Høeg (1995): Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. München-Wien: (ein spannender Roman über ein dänisches Internat، in dem die räumliche Inszenierung autoritären Verhaltens studiert werden kann)

خلاصة : قواعد تطبيق معايير الجودة -شبكات الجودة- العمل المشترك .

لقد استخلصت مما سبق النتائج الأولية التي تتألف من ثلاثة أقسام، في القسم الأول أقوم بصياغة بعض قواعد تطبيق معايير الجودة العشرة، وفي القسم الثاني أشرح علاقة التأثير المتبادل بين هذه المعايير العشرة، وفي القسم الثالث أتناول العمل المشترك بين المعلم وتلاميذه.

• أولاً: قواعد تطبيق المعايير العشر لجودة التدريس

إنني أؤكد مرة أخرى على أننا اليوم قادرون على إثبات فاعلية بعض سمات التدريس الجيد في تحقيق النجاح المستمر لعملية التعلم لدى التلاميذ من الناحية التطبيقية، غير أن ذلك يخضع لبعض القواعد الهامة نجملها فيما يلي:

(أ) **الميل نحو التدريس التقليدي (التدريس المباشر/التلقيني):** في العديد من الدراسات التطبيقية التي استَندتُ إليها عند صياغة المعايير العشرة كان الإتجاه السائد هو تفضيل التدريس التقليدي، لذلك فنحن بحاجة ماسة إلى الدراسات التي تتناول التدريس المفتوح بالبحث والدراسة، وأيضًا الدراسات التطبيقية التي تقارن التدريس التقليدي بالتدريس المفتوح[١].

(ب) **التركيز على الأهداف المعرفية والأهداف المتخصصة:** ركزت التأثيرات التي أثبتتها الدراسات السابقة على الجوانب المعرفية للتعلم فقط، وقد حدث تجاهل تام لبعض الأهداف مثل تعلم الكفاءات المنهجية أو تطوير الكفاءات الإجتماعية والإبداع لدى التلاميذ، وربما يرجع ذلك لأسباب تتعلق بصعوبة تطبيق تلك البحوث، ويبدو هذا الإحجام منطقيًا وذلك بالنظر إلى جدية النتائج البحثية، إلا أن ذلك يعد أمرًا غير مقبول بالنسبة لتصميم التدريس اليومي، ومن هذا المنطلق فقد حاولت التغلب على تلك المشكلة عند تحديد المعايير العشرة للتدريس الجيد، وذلك عن طريق الإستعانة بالتخمينات، والتصورات القائمة على الخبرة التجريبية.

(ج) **تنوع أسباب نجاح التعلم:** بالرغم من أن تنوع أسباب نجاح العلم يعد من الأمور البديهية، إلا أنه من الملاحظ أن نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ لا يتعلق فقط بالكم التدريسي وجودته، بل هناك عوامل مؤثرة أخرى هامة مثل الموهبة والدافعية للتعلم، والظروف الإجتماعية وتأثير وسائل الإعلام وكفاءة المعلم وبراعته التدريسية.

(د) **سمات جودة التدريس لم تتم صياغتها وفق معايير موحدة:** لم تتم صياغة أي معيار من معايير جودة التدريس الموجودة في خليط المعايير وفق قواعد موحدة، فنحن لا نملك أدوات اختبار متفق عليها من الجميع يمكن استخدامها في الكشف عن مدى أهمية سمة بعينها في فصل من الفصول الدراسية، لأننا أصدرنا أحكامًا ظنية تعتمد على الخبرة الذاتية بأن مستوى تنويع طرق التدريس التي نستخدمها هو مستوى متواضع أو متوسط أو مرتفع، أو عندما نحكم بأن تعليقات المعلم حول أداء التلاميذ غير واضحة بالقدر الكافي أو مناسبة أو ممتازة.

---

(١) للمزيد حول هذا الموضوع يمكنكم الإطلاع على الفصل الرابع الجزئية الثالثة (٣.٤)

(هـ) **تفاوت قوة التأثير:** هناك تفاوت شديد في قوة تأثير كل سمة من سمات التدريس الجيد على نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ، لهذا السبب فإنه من المعروف منذ زمن بعيد أن سمة «التصميم الواضح لسير الحصة» تؤثر تأثيرًا كبيرًا على نجاح عملية التعلم، بينما «جودة تجهيز حجرة الدراسة» لا تؤثر بنفس القدر، وهذا ما تم التحقق منه إحصائيًا، لذلك لا يمكن القول بأن كل سمة من سمات التدريس الجيد تساهم بنسبة متساوية في النجاح الكلي لعملية التعلم.

من النقاط الأربعة السابقة يمكننا استخلاص الآتي: لا يوجد طريق واحد بعينه يصلح لكل المعلمين يؤدي بهم إلى تحقيق التدريس الجيد، بل تبين أن الفصول ذات الأداء المتميز في النواحي المعرفية كان معلمهم لا يجيد سوى سمة واحدة أو سمتين فقط من السمات العشرة.

في هذا السياق كتب العالمان فاينرت/هيلمكه Weinert/Helmke ما يلي: فقط في إحدى الفصول ذات الأداء المتميز المشاركة في دراسة شولاستيك كان معدل توافر السمات العشرة للتدريس الجيد فوق المتوسط، «أما في الفصول الأخرى فقد كان معدل توفر السمات العشرة متفاوتًا بشكل كبير» (صفحة ٤٧٢ فى المرجع ١٩٩٧ Weinert/Helmke).

مما سبق نستنتج ما يلي:

فرضية

٩.٢ معظم الطرق وليس جميعها تؤدي إلى تحقيق التدريس الجيد.

فخليط المعايير لا يطالب بتوحيد كل أساليب التدريس، لأن التدريس الناجح له سماته الخاصة.

● ثانيًا: المعايير العشرة- شبكات الجودة

ما العلاقة التي تربط بين المعايير العشرة للتدريس الجيد؟

هل هناك تأثير متبادل بينهما؟ أم أن كل معيار يتطور بمفرده دون التأثر بالمعايير الأخرى؟

- هناك فريق من الباحثين مقتنعين بأنه لا يجوز استبدال معيار بآخر، أو بمعنى آخر: عندما يكون هناك نقص أو قصور شديد في أحد المعايير فإن ذلك سيؤدي إلى تداعي (تهاوي) عملية التعلم بأكملها.

- بينما يرى الفريق الآخر أن المعايير تعوض بعضها بعضًا، أي أن القصور الشديد في أحد المعايير يعوض عنه بقوة تأثير معيار آخر.

فأي الفريقين رأيه يعد صحيحًا؟ إن الحقيقة تقع في مكان ما في المنتصف. فمن ناحية عندما تجتاز قوة تأثير المعيار حدًا معينًا، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور علاقات التأثير والتأثر المنشودة. ومن ناحية أخرى يطور المعلم المحترف إستراتيجيات يستطيع عن طريقها أن يوازن بين نقاط الضعف في أحد المعايير ونقاط القوة في معيار آخر، وذلك بالتعاون مع التلاميذ:

- إن المعلم الذي يقوم بتصميم واضح لسير الحصة التدريسية، ويختار سرعة التعلم بحرفية ومهارة، يمكنه تحقيق نتائج جيدة دون تنويع في طرق التدريس المستخدمة (صفحة ٢٥٠ فى المرجع ١٩٩٧ Weinert/Helmke).
- المعلم الجيد الذي لم يهيئ نفسه جيدًا للتدريس بالشكل المطلوب يستطيع أن يحرز نتائج جيدة ويحقق نجاحات مع تلاميذه، حيث يجب عليه أن يسلك أثناء تدريسه سلوكًا يضع التلاميذ في بؤرة اهتمامه، فيتناول أفكارهم ويناقش مقترحاتهم في حل التدريبات (سيل Seal ١٩٩٧).
- النقص في الكفاءات التخصصية لدى المعلم يمكن الإستعاضة عنه إلى حد معين، ففي دراسة ماركوس MARKUS-Studie تمت البرهنة على أن معلمي المدارس الثانوية المتخصصة والمدارس الأساسية المستجدين في تخصص الرياضيات استطاعوا إحراز نتائج تعلم جيدة في بايرن Bayern، وذلك مثل ما قام به المعلمون المتخصصون المؤهلون والمدربون مع تلاميذهم (صفحة ٥٩ فى المرجع ٢٠٠٣ Helmke).
- هذا ينطبق أيضًا على عامل «المناخ التعليمى»، فالتلاميذ يتعلمون على الوجه الأمثل عندما يوفر المعلم مناخًا تعليمياً مشجعًا ولطيفًا، وهذا يتطلب تصميمًا واضحًا للحصة ومشاركة عادلة ونزيهة من جانب التلاميذ في العمل التعليمى.

فمن المؤكد أنه لا يمكن أن تحل سمة من سمات الجودة محل سمة أخرى:

- فمن الثابت لدينا أن سمة «التشخيص والتنمية الفردية» (السمة السابعة) لا تظهر نتائجها إلا إذا تحققت سمة وضوح بنية الحصة (السمة الأولى)، وهذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بسمة «تنظيم الوقت» (السمة الثانية) (صفحة ٩٣ فى المرجع ٢٠٠٣ Helmke).

هذا وقد اثبتت التجارب التطبيقية أن التشخيص الدقيق في حد ذاته لا يضمن نجاح عملية التعلم، والمعلم قد لا يندهش من هذه النتيجة.



المعلم الجيد يوازن بين مواطن الضعف في إحدى السمات ومواطن القوة في سمة أخرى.

• ثالثًا: عودة للحديث مرة أخرى حول العمل المشترك وتكوين الإهتمامات

لقد أشرت فيما سبق إلى أن التدريس الجيد يهدف إلى عمل ناجح يشترك فيه المعلم مع تلاميذه، ثم نوهت إلى نفس الشيء عند عرض المعايير الثالث (مناخ مشجع على التعلم)، والخامس (التواصل الهادف)، والتاسع (شفافية الإنجازات المتوقعة)، بالإضافة إلى أن ذلك العمل المشترك يحتل مكان الصدارة في الخريطة التعليمية Didaktische Landkarte المرفقة بهذا الكتاب.

إن فكرة اعتماد عملية التعليم والتعلم على العمل المشترك هي فكرة قديمة أزلية، وتم إحياؤها من جديد في الوقت الراهن من جانب الباحثين المتخصصين في التعليم مثل أولريش أوفرمان Ulrich Oevermann (صفحة ١٥٢ وما يليها ١٩٩٦)، ويوهانس باستيان/ فيرنر هيلسبر Johannes Bastian/ Werner Helsper (صفحة ١٨٦ ٢٠٠٢) ويوهان سيوتس Johann Sjuts (٢٠٠٣)، وفي ضوء ما سبق إليكم التعريف التالي للعمل المشترك:

> **تعريف ١٧ : العمل المشترك** هو عقد اجتماعى تعليمى مبرم بين المعلم وتلاميذه بشأن الحقوق والواجبات ومستوى الأداء المطلوب تحقيقه.

إذًا فالحديث هنا يتعلق بعقد تعليمي يضع عمليتي التعليم والتعلم في بؤرة اهتمامه، فضلاً عن ذلك فهو عقد اجتماعي، لأنه لا يؤتي ثماره إلا عن طريق الثقة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ. ومن ثَم فإن ذلك العمل المشترك يمكن أن يتخذ أشكالًا متعددة، منها:

عمل مشترك ضمني: يُقصد به اتفاق ضمنى بين كل من المعلم والتلاميذ على أن المدرسة وُجِدت من أجل التعلم.

حوار خلافي: يوضح المعلم ما قام بتحضيره للتلاميذ ويلقي نظرة عامة على المقرر الدراسي، فيجرب التلاميذ أسلوب المعلم في الشرح وتوصيل المعلومات، غير أنهم يجب أن يكونوا على استعداد لفسخ العقد المبرم بينهم وبين المعلم في أي وقت.

عمل مشترك صريح: يعقد المعلم والتلاميذ اتفاقًا ملزمًا في بداية العام الدراسي يحددون فيه شئون الأداء الحالى والتوقعات المستقبلية (يمكن تطبيق مثل هذا الإتفاق فى المرحلة الثانوية).

عقد رسمي: يقوم المعلم والتلاميذ بكتابة: مَن سيقوم بأداء عمل ما، وما هذا العمل، وما هي طبيعة الأداء المتوقع بالتفصيل، إلا أن هذا النوع من العقود نادرًا ما يحدث في المدرسة، فقد يحدث في مدارس تعليم القيادة أوفي مدارس تعليم الموسيقى.

التظاهر بأن هناك عمل مشترك: يتظاهر التلاميذ بالإهتمام والإنتباه لشرح المعلم، أو يبرم بعض التلاميذ اتفاقًا مع المعلم يتبع القاعدة الآتية: «اتركني في هدوء، وأنا لا أزعجك أثناء العمل مع تلاميذ آخرين».

رفض التعلم: حيث لا يوفق المعلم والتلاميذ في تحقيق العمل المشترك.

هناك عوامل عديدة تؤدي دورًا هامًا في تحقيق أي شكل من هذه الأشكال: وهي عمر التلاميذ، المناخ المدرسي، الدافعية للتعلم، الإهتمامات حول مجال التخصص، الوقت المتاح، شخصية المعلم ومهارته في تصميم المواقف التعليمية، فعندما يحب التلاميذ الصغار معلمهم، فسوف يؤدي ذلك إلى حبهم لمادة التخصص، فهؤلاء التلاميذ الصغار لا يخطر ببالهم التعاقد بشكل رسمي مع المعلم حول المحتوى التدريسي وشروط العمل، ففي هذه المرحلة يسهل على المعلم أن يجذب تلاميذه إلى مجال التخصص أو أن ينفرهم منه، فهم متحمسون بقدر كبير لكل شيء يمكن أن يتعلموه (قارن صفحة ١٥ فى المرجع ١٩٩٢ Krapp).

أما التلاميذ الأكبر سنًا فَهُم - على العكس من ذلك - يفصحون عن رغباتهم بوضوح وبشكل عملي عندما يريدون مساومة المعلم بشأن العمل المشترك القائم بينهم، فهم في هذا السياق يعتبرون عمليين حتى أكثر من معلميهم، إذ أنهم على وعي تام بأن سوق العمل يتطلب مؤهلاً دراسيًا جيدًا، غير أنهم ليس لديهم اهتمام وحماسة للذهاب كل صباح إلى المدرسة بحماس وهمة عالية ويتصرفون على هذا النحو في اثنتي عشرة أو خمسة عشرة مادة دراسية مختلفة، لهذا السبب فإنهم يتصرفون بطريقة اقتصادية وعملية طبقًا للقاعدة التي تقول:

التعليم الجيد هو التعليم الذي يُبذَل فيه القليل من الجهد في العمل المدرسي ويؤدي إلى نتائج ممتازة.

لهذا السبب فإن الإستراتيجية السابقة «التظاهر كما لو كان هناك عمل مشترك» ليست خاطئة تمامًا، فالمعلم يعلق أمله على أن التلاميذ الذين يظهرون المشاركة الزائفة قد يستفيدون تعليميًا ولو بالقدر القليل، أو يؤثر ذلك إيجابًا في دافعيتهم نحو التعلم، فمن وجهة نظر بعض المعلمين تبدو هذه الإستراتيجية أفضل من التعامل بطريقة حادة مع التلاميذ والتي قد تؤدي إلى حدوث مواقف صراع لا يمكن حلها إلا عن طريق طرد التلميذ خارج الفصل الدراسي.

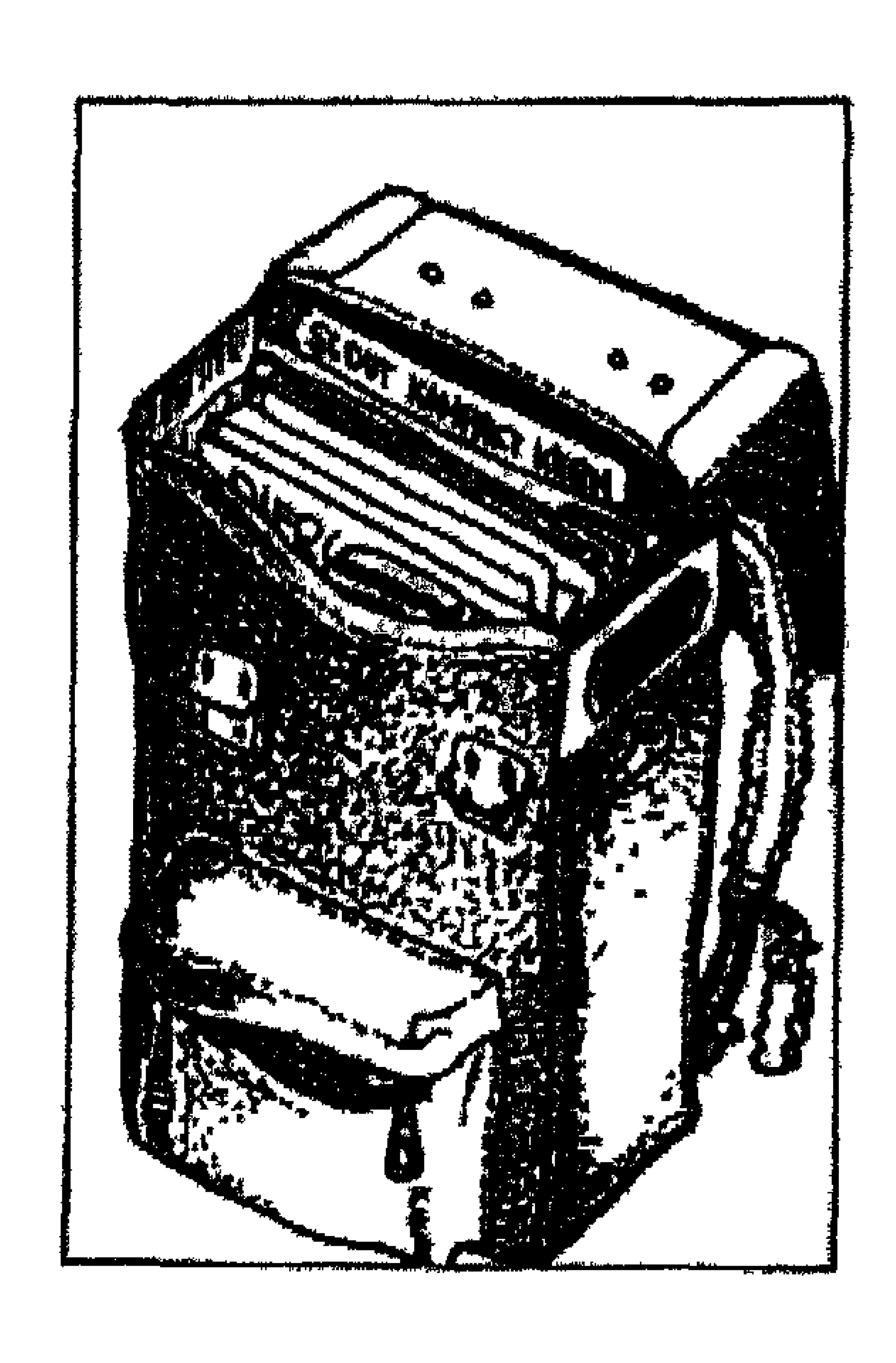
لذا يجب علينا تأمل هذه الإستراتيجية بقدر من الواقعية وليس الإستسلام!

الفصل الثالث



الفصل الثالث

التدريبات التأملية



هذا الفصل ينبغي أن يساعدك عزيزى المعلم في تطوير تصوراتك اليومية وتكوين «نظريتك الشخصية» حول التدريس الجيد، في ضوء ما تم عرضه في الفصل الثاني عن «المعرفة النظرية» للتدريس الجيد سوف يتم التعريف بذلك في مقدمة هذا الفصل، إن غالبية «التدريبات التأملية» تتحقق من خلال «التعلم التعاوني» وهو أسلوب تعلم تم توضيح فاعليته وأثره في الفصل الثاني، فقد تم تطوير واختبار فاعلية «التدريبات السبعة» التالية مع بعض الطلاب المعلمين المتميزين، فمعظم «التدريبات التأملية» التي سنعرضها يمكن القيام بها بشكل فردي، غير أنه يفضل القيام بها في مجموعات، كما يمكن تغيير ترتيب القيام بها ولكننا ننصح بالبدء بالتدريب الأول أو الثاني، وسنبدأ بتوضيح بعض التعريفات والمفاهيم.

• مقدمة لتأمل الأداء التدريسي

من المتعارف عليه في «الأبحاث المتخصصة» التفرقة بين «المعرفة النظرية» من ناحية و«المعرفة التجريبية» من ناحية أخرى، فكلاهما مطلوب لتحقيق التدريس الجيد، «فالمعرفة النظرية» يمكن الحصول عليها أثناء الدراسة والتدريب، من خلال الوسائط التكنولوجية والكتب المتخصصة وغيرها. **أما المعرفة التجريبية** فإنه يوضع أساسها أثناء وقت الدراسة فى المدرسة، ثم يتم تنمية وبناء هذه المعرفة أثناء الدراسة الجامعية، وكذلك من خلال التدريب العملي وقبل كل ذلك في السنوات الأولى من العمل في ميدان التدريس، فالمعرفة التجريبية ترتبط دائماً بالخبرة

الشخصية التخصصية أي بالسيرة الذاتية للشخص وخبراته التي مر بها، إضافةً إلى مشاعره وأحاسيسه، إذن فهى تشير إلى كل ما يمكن للمرء اكتسابه من خلال دراسته دون أن يدرك، إلا أن هذه المعرفة لا تتكون فقط من خلال المعرفة النظرية وإنما أيضًا من خلال الخبرات الذاتية الثرية التي يمر بها الفرد، فأساسها يتكون من تصوراتنا عن التدريس الجيد والتدريس السيئ وتتكون هذه التصورات عمومًا من خلال:

- مواقف النجاح والإخفاق التي مررنا بها في بداية الدراسة ونهايتها
- التعامل مع الطلاب المتميزين وذوى المستوى المتدنى
- نتائج الدراسة المرضية وغير المرضية
- المشاكل البسيطة والمعقدة التي نمر بها

إنه أثناء سلوكنا نستحضر هذه التصورات في مخيلتنا ونفكر فيها، ولا نفكر في النظريات العلمية التي درسناها، فهذه التصورات هي التي تُكوِّن إدراك المعلمين الذين يقومون بالإنتقاء منها وتشكيل شعورهم وأسلوبهم وسلوكهم التدريسي.

المعرفة النظرية: تحتوى على المعلومات المنظمة التى تُبنَى على الخبرات العملية في الواقع التدريسي، وهذه المعرفة هي التي تسمح لنا بالنقد وإبداء الرأي في أسلوب تدريسنا وأسلوب تدريس الآخرين، كما نستطيع أيضًا من خلالها ترجيح إحدى النظريات على الأخرى، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه المعرفة النظرية توضح لنا أن خبراتنا التدريسية ليست هي نهاية المطاف، فمن الممكن أن تكون باعثًا قويًا لتخيل الصورة المُثلى عن التدريس الجيد أى «يوتوبيا التدريس الجيد»، وذلك على عكس الواقع المدرسي الحالى.

القدرة الأدائية: ينبغى أن تنضم إلى المعرفة التجريبية والمعرفة النظرية وهى تتمثل فى القدرة على إنجاز المسئوليات التعليمية والتربوية سواء في المواقف الروتينية المعتادة أو المواقف الجديدة التي تحدث دون سابق خبرة أو إعداد مسبق، حيث يجب أن يكون هذا الإنجاز إنجازاً دقيقًا محققاً للأهداف طبقًا للمعايير المؤسسية، فإذا حدث تعارض بين المعرفة النظرية والمعرفة التجريبية هنا تنشأ إشكالية، فمَن سيكون صاحب اليد العليا؟ فالدراسات والبحوث التجريبية أثبتت أن غالبية المعلمين في حالة صراع بين خبراتهم الذاتية العملية وبين الإتجاهات النظرية، فهذا يعني أننا من الممكن أن نكون «سجناء» لخبراتنا الذاتية، ولكي

نتحرر من ذلك فإن الطريق الآمن هو أن نكتسب خبرات أخرى من خلال العوامل الآتية:

- الذهاب إلى مدرسة جديدة ذات تنظيم مختلف.
- الاشتراك في «مجموعة عمل» واكتساب خبرة تدريسية مختلفة ونقل تلك الخبرة والإستفادة منها.
- التعرض لأزمة شخصية أو أثناء العمل تدفعنا لتغيير تصورنا عن التدريس الجيد.

فهذا بالطبع ليس له علاقة وثيقة بالعمل النظرى، إذ أن العمل النظرى لا يبدأ إلا عندما نحاول تطوير خبراتنا استنادًا على معارفنا النظرية، وهذا مثلاً يحدث عند قراءتكم لهذه السطور، فإعادة تقييم المعرفة النظرية تساعد على نقد الخبرة الذاتية وإعادة تكوينها من جديد، ومن ثَم فإن «النظرية الذاتية تتطور» ويتفق هذا القول مع رأي الباحثة إينجريد كونسه Ingrid Kunze (٢٠٠٤).

النظريات الذاتية[1] حول التدريس الجيد: هى عبارة عن افتراضات تأملية ونقدية حول الأسس والتأثيرات والأسباب والنتائج في سياق «الأداء التدريسي»، حيث تتكون هذه النظريات بناءًا على المعرفة التجريبية والمعرفة النظرية، وبالطبع فإن هذه النظريات الذاتية ليست ثابتة مثل النظريات العلمية، فمن حيث المبدأ يجب أن تكون هذه النظريات الذاتية مصممة وفق المعايير العلمية المتبعة فى وضع النظريات العلمية، أى أنها تتميز بما يلى:

- أنها تحتوى على فرضيات علمية محددة، في حالتنا هذه فهى فرضيات حول الأسباب والنتائج والعلاقة بين خصائص التدريس الواضحة ونجاح الطلاب المتوقع أو الملاحظ.
- إنها تختبر المعايير التي تم وضعها بناءًا على المعرفة التجريبية أو أثناء العملية التدريسية.

وصفات التدريس التى تُعطَى للمبتدئيين فى مهنة التدريس لمساعدتهم على التدريس الجيد هى ليست نظريات، وإنما هى عبارة عن قواعد عامة تفتقر إلى فرضيات توضح علاقات السبب والنتيجة بها، وبالتالى فهى ينقصها التفسير فى إطار النظريات العلمية (مايرMeyer ١٩٨٠، صفحة ٤٩).

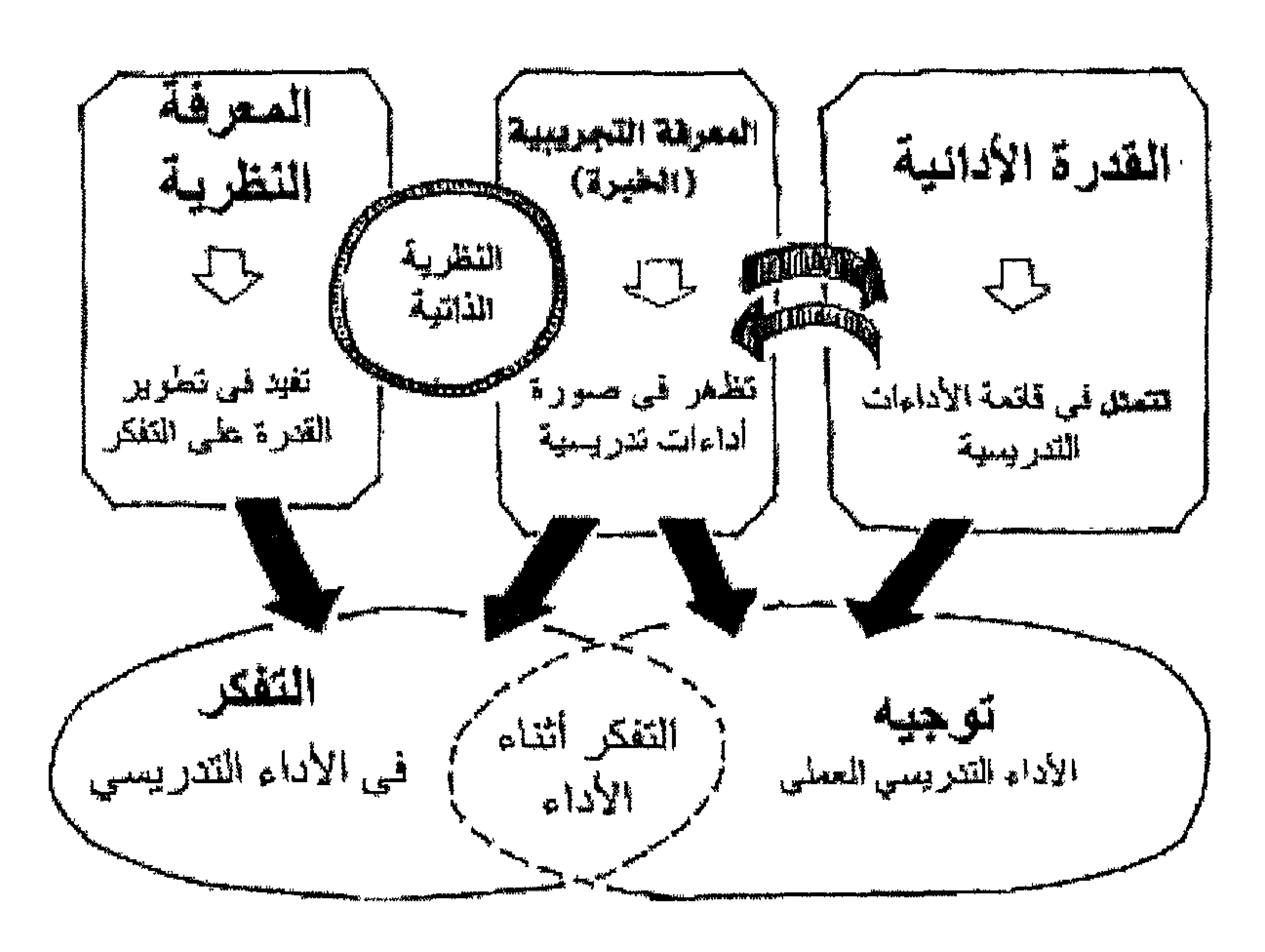
---

(١) لمزيد من التصورات حول صياغة النظريات الذاتية بإمكانكم الرجوع إلى الصفحات ٤٤-٦٥ فى المرجع Gert ٢٠٠٣ Lohmann حول إدارة الفصل، وكذلك الصفحات ٢٣-٣٢ ، ٣٥-٤٢ فى المرجع Christoph Burkard/ Gerhard Eikenbusch ٢٠٠٠ ، وكذلك فى الفصل الرابع الجزئية السادسة (٤-٦).

فمَن يستطيع ذلك يطلق عليه الباحثون المتخصصون «متدرب متأمل»، ونحن نغير هذا المسمى ونقدم لكم التعريف التالى:

> **تعريف ١٨:** يتفكر ويتأمل متخصصو التربية وفن التدريس في الفرضيات العلمية ويختبرون مدى نجاحها في التدريس بأسلوب منهجي.

والآن يمكننا إدراك العلاقة بشكل منظم بين المعرفة النظرية، المعرفة التجريبية والقدرة الأدائية. فالنظرية الذاتية «تتذبذب» بين المعرفة النظرية والمعرفة التجريبية، لذلك فالنظرية الذاتية تعد أيضًا معرفة تخصصية، وهى مجال قائم بذاته ويقع بين «المعرفة بالأداء العملي» و «المعرفة العلمية المنظمة» (ديوى وآخرون Dewe u. a. ١٩٩٢).



الشكل ٣.١: المعرفة النظرية والمعرفة التجريبية والقدرة الأدائية

إذًا ماذا يجب علينا أن نفعل كي نطور خبراتنا الذاتية فى التدريس الجيد لتتحول هذه الخبرات إلى نظريات شخصية؟ حول هذا السؤال يطرح العلماء المتخصصون إجابة واضحة لكنها نظرية جداً، فهم يقولون: «حاول أن تخلق مساحة من التفكر والتأمل في أدائك التدريسي».

إنَّ مساحة التفكر والتأمل تشير إلى القدرة على ملاحظة الواقع التدريسي

الذاتى بدون حكم مسبق ومن وجهة نظر الآخر التى تستند إلى أسس نظرية.

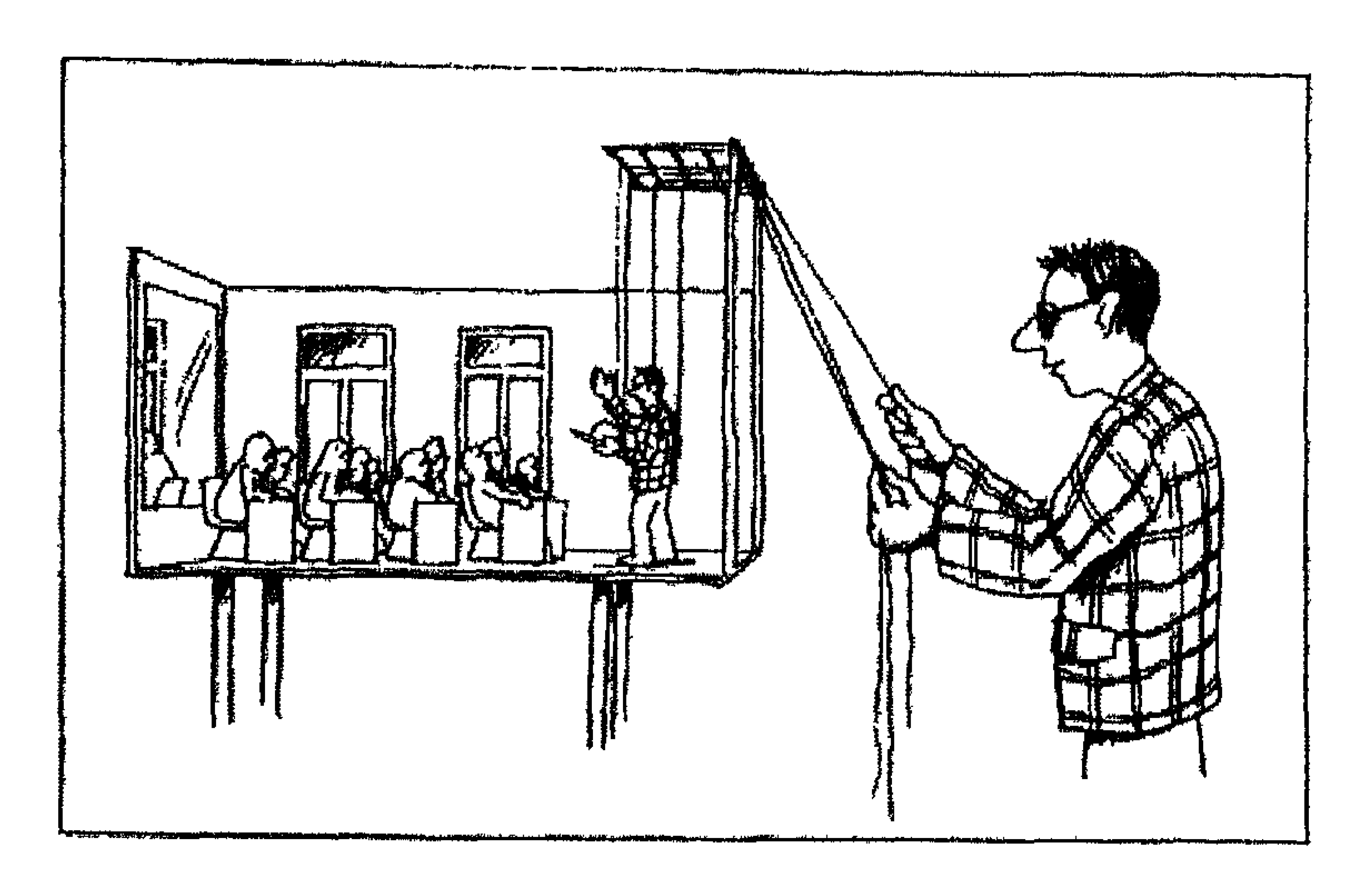
ولقد بحث العلماء المتخصصون هذه العمليات وحددوا مستويين للتفكر والتأمل (شون Schön ١٩٨٣؛ قارن أيضًا ألتريشتر/بوش Altrichter/Posch ١٩٩٦):

النوع الأول للتفكر: هو «التفكر أثناء الأداء» ومن سمات هذا المستوى من التفكر أنه يحدث أثناء الأداء الفعلى للتدريس، حيث يمكن تطبيق ذلك النوع من التفكر أو التأمل فى المواقف التى لا تتلاءم فيها الأنماط السلوكية الروتينية أوالمعرفة التجريبية للتصدى للمواقف التدريسية الجديدة، لذلك فإنه من الضرورى أن يفهم المعلم الموقف الجديد، وذلك يأتي من خلال التفكر في الموقف ووضع إطار جديد يستطيع المعلم من خلاله تجريب بدائل تطبيقية لأداءات لم تكن متاحة من قبل (صفحة ١٣٥ فى المرجع Schön ١٩٨٣).

النوع الثاني للتفكر: هو «التفكر حول الأداء» في هذا النوع من التأمل يرتد المعلم بمخيلته إلى الوراء للبحث فيما يُسمى ببنية مواضع التأمل، وذلك بهدف الحكم على الأداء الشخصي التطبيقي بأسلوب منهجي منظم، وهنا يكون المعلم قد تخلص من الضغط الناتج عن السلوك التدريسي، وهذا ما يؤدي غالباً إلى تحليل وتنظيم جديد للمعرفة الذاتية على مستوى الأداء الذاتي وكذلك المعرفة التجريبية (ديركس Dirks ٢٠٠٠).

فالمعلمون المتخصصون تكمن لديهم القدرة على القيام «بالتفكر أثناء الأداء التدريسي»، أما في المواقف التدريسية ذات الإشكاليات المعقدة فيجب عليهم «التفكر حول الأداء»، وعلى هذا النحو فإن العلاقة المتبادلة بين مستويى التفكر قد تكون مثيرة حسب رأى المؤلف هيلبرت ماير Hilbert Meyer وهى يمكن أن تحدث عند الحوار مع الزملاء، وأثناء مشاهدة التلفاز، أو أثناء الإطلاع على كتاب وفي مواقف أخرى عديدة، قد يكون الموقف التالي قد حدث لك عزيزى المعلم أثناء عملك اليومي:

- أنت تقوم بالتدريس الآن مثلما تفعل بشكل روتيني وتقف أمام تلاميذك وتشرح المحتوى الذى اعتدت عليه منذ عدة سنوات، وفجأة تفكر فيما مضى أو ما بجانبك وتنظر لنفسك وتنتقد ذاتك أثناء عملية تدريسك وتتسائل ماذا أفعل هنا مع هؤلاء التلاميذ الذين يبلغ عددهم عشرون تلميذاً؟ هل ما أفعله هو عمل ذو جدوى؟ ما هو تصور هؤلاء التلاميذ تجاهى؟ إنني أريد منذ فترة طويلة أن ....



أنت مدعو في هذا الفصل لملاحظة ما يحدث لك عند قيامك «بالتفكر والتأمل أثناء الأداء التدريسي»، وبينما أنت تفعل هذا ستجد نفسك في المستوى الثاني أي «التفكر حول الأداء» وهذا ما أوضحناه سابقًا وأطلقنا عليه مصطلح «قدرات ما وراء المعرفة».

وإليكم الملخص التالى: إن جملة المعايير الخاصة بالتدريس الجيد هي وصفة يمكنك من خلالها أن «تتحرك» وتطور نظريتك الشخصية حول التدريس الجيد، فهذه المعايير سوف تساعدك على بناء مساحة للتفكر في أسلوب التدريس الذاتى لديك، هذا يفيدك عزيزى المعلم فى الإدراك والتعرف على الأسباب النظرية لبعض نقاط القوة والضعف لديك، فالتدريبات السبعة التالية سوف تساعدك على صياغة بعض التصورات، وهذا ليس بالشيء القليل.

١.٣ التدريب الأول: القمة والقاع

هل مازلت عزيزى المعلم بعد مطالعتك للفصل الثاني محتفظًا بآرائك حول أهم سمات التدريس الجيد؟

هدف التدريب: إعادة التفكير في المعرفة العلمية الذاتية لديكم حول معايير الجودة.

مدة التدريب: اثنتا عشرة دقيقة.

لقد طلبت منكم في الفصل الأول التفكير والتأمل لمدة دقيقة كاملة فى أهم سمتين للتدريس الجيد من وجهة نظركم الشخصية، ثم طرحت عليكم سؤالاً عن

العوامل التى تؤثر سلبًا على نجاح عملية التعلم، والآن نعود مرة أخرى لهذه النقطة، وأطلب منكم الإجابة عن هذه الأسئلة من جديد، ولكن هذه المرة فى ضوء معرفتكم بمعايير الجودة العشرة المقترحة:

يُعد بالنسبة لى أهم معايير الجودة العشرة معيار:	
ثم يأتي في المرتبة الثانية:	
إن عدم نجاح عملية التدريس غالبًا ما تتم فى تصورى بسبب:	

لقد أوضحت لكم في مقدمة هذا الكتاب أن معايير الجودة لا يمكن تطبيقها بشكل مطلق، لذلك فهناك سؤالان إضافيان:

أى فئة من فئات التلاميذ تلائمها سمتى التدريس الجيد اللتين ذُكرتا آنفًا؟	
ما المجالات التى يصلح لها أهم معيار من معايير الجودة (على سبيل المثال المعارف المتخصصة، التعلم الإجتماعي، القدرة التدريسية)؟	

وحيث يرى باحثو طرق التدريس التطبيقيون أن المعيارين الأول (بنية واضحة للحصة) والثاني (الإهتمام بوقت التعلم الفعلى) هما الأفضل من بين المعايير العشرة، فعليك عزيزى المعلم ألا تُلحِق تلك النتائج العملية بنظريتك الذاتية حول التدريس الجيد دون تأملها جيدًا، فالباحثون غالباً ما يذكرون فقط متوسط المعالجة الإحصائية لنتائج أبحاثهم، لذا فعليك مراعاة وجهة نظرك الشخصية!

٢.٣ التدريب الثانى: لعبة الطاحونة حول موضوع معايير الجودة

يجب على كل مَن سيتناول هذا الكتاب في مجموعة دراسية أن يقوم بهذا التدريب، فهو جيد وملائم كمدخل أو مقدمة فى حلقة دراسية (سيمنار) حول موضوع «التدريس الجيد»، كما أنه ممتع حقًا لأنه يتيح للتلاميذ تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وذلك عند تبادلهم للمعلومات، حيث يظل ذلك فى إطار جو من المودة والألفة بين الزميلين داخل المجموعة.

أهداف التدريب

(١) تنشيط المعرفة التجريبية حول معايير جودة التدريس الشخصية.

(٢) التدريب على تبنى وجهات نظر محددة بفترة زمنية.

(٣) توضيح شروط (مواصفات) النجاح.

مدة التدريب: عشرون دقيقة

المكان: عزيزى المعلم أنت بحاجة إلى مساحات خالية داخل حجرة الدراسة لكى يستطيع التلاميذ التجول فيها بحرية وهدوء قدر الإمكان، فإذا كان لديك أربعين تلميذًا، فالمساحة الملائمة لهذا العدد هى ستة أمتار.

الموسيقي: أنت بحاجة إلى مُشَغل موسيقي واسطوانة تحتوى على مقطوعة موسيقية تتراوح مدتها من اثنين إلى ثلاث دقائق.

ففى هذا التدريب هناك مراحل متتالية تبدأ بالموسيقى وتنتهى بالحوار بين المشاركين كما يلى:

(١) يتحرك الجميع بهدوء فى المساحات الخالية هنا وهناك أثناء تشغيل الموسيقى.

(٢) فإذا توقفت الموسيقى يقوم المشاركون بتكوين مجموعات عمل ثنائية يحددون فيها الطرف الأول والطرف الثانى.

(٣) ثم يجيب كلاهما عن واحد من ثلاثة أسئلة تم طرحها سابقًا وأُطلِق عليها «أسئلة المجموعة ب»، على ألا تزيد مدة الإجابة عن دقيقتين مع مراعاة عدم المقاطعة من جانب الطرف الآخر.

(٤) يتبادل الطرفان الأدوار فى جولة جديدة، حيث يجيبان عن «أسئلة المجموعة أ» (مثال: أيكم استيقظ اليوم مبكراً عن الآخر؟ أو أيكم حصل على الدرجات الأفضل في الإختبار؟)

(٥) يتبع ذلك فقرة موسيقية قصيرة، حيث يتجول المشاركون في الحجرة، فإذا ما توقفت الموسيقى يبحث كل فرد عن شريك جديد لمجموعة العمل الثنائي.

فيما يخص لعبة الطاحونة حول موضوع «معايير الجودة» في التدريس أقترح عليكم الأسئلة الثلاثة التالية «للمجموعة ب»:

أولاً: آراء شخصية

(أ) أذكر لزميلك في مجموعة العمل الثنائى سمة من سمات التدريس الجيد تعتقد أنها على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لك.

(ب) أذكر أيضًا إحدى سمات التدريس السيئ والتي تؤرقك منذ وقت طويل، عليك مراعاة أن تكون السمة المذكورة من سمات الجودة الحقيقية ولا تشير إلى كفاءات المعلم أو كفاءات التلاميذ.

ثانيًا: تبديل المنظور

عليك عزيزى المعلم أن تفكر مليًا فيما يلى:

(أ) ما هى مواطن القوة فى تدريسكم كما يراها تلاميذكم؟

(ب) ما هى مواطن الضعف فى تدريسكم من وجهة نظر تلاميذكم؟

ثالثًا: تطوير التدريس في مدرستي

عليك أن تشرح لزميلك فى مجموعة العمل الثنائى ما يجب تطويره في مدرستك، من أجل تدعيم نقاط القوة وتقليل مواطن الضعف فى تدريسكم الشخصى.

٣.٣ التدريب الثالث: ملاحظة الأداء التدريسي

لقد تم تحديد معايير الجودة العشرة المجمعة Kriterienmix بطريقة سهلة ميسرة لكى يتم من خلالها ملاحظة الأداء التدريسي بشكل مباشر، لذلك فإن التدريب الحالى يلائم مرحلة الإعداد الأولى للتدريب الميداني، أو لكى يستخدم كمدخل في حلقة دراسية (سيمنار).

أهداف التدريب

(١) تنمية كفاءة ملاحظة الأداء التدريسي

(٢) التدريب على استخدام قائمة سمات التدريس الجيد.

مدة التدريب: قد يستغرق هذا التدريب حصة تدريسية ووقت إضافى للمناقشة.

المواد التعليمية اللازمة: الجدول التالى أو نسخة مكبرة منه.

عليك بتدوين ملاحظاتك أثناء الحصة التدريسية التى سيقدمها أحد الزملاء حول نقاط القوة ونقاط الضعف وكذلك النقاط اللافتة للإنتباه الخاصة بكل سمة

من سمات التدريس الجيد، كذلك يمكنك التعديل في الجدول بإضافة ما تراه ملائمًا من وجهة نظرك.

ومن الجدير بالذكر أن كل سمة من السمات العشر للتدريس الجيد لا تحظى بنفس الدرجة من الأهمية في كل حصة تدريسية، فقد يوجد بين الحين والآخر بعض الحصص التي لا يتم فيها التدريب على ما سبق تعلمه (السمة العاشرة)، أو البعض الآخر التى لا يهتم فيها المعلم بتنويع طرق التدريس (السمة السادسة)، إلا أننا على يقين بأن السمات من الأولى وحتى الخامسة (بنية واضحة للحصة، الإهتمام بأوقات التعلم الفعلى، مناخ مشجع على التعلم، وضوح المحتوى، التواصل الهادف) وأيضًا السمة العاشرة (إعداد بيئة الدراسة) على أدنى تقدير تؤدي دورًا ما في كل حصة تدريسية.

السمة	مشاركة المعلم	مشاركة التلميذ
١. بنية واضحة للحصة		
٢. الإهتمام بأوقات التعلم الفعلى		
٣. مناخ مشجع على التعلم		
٤. وضوح المحتوى		
٥. التواصل الهادف		
٦. تنويع طرق التدريس		
٧. تنمية الفرد		
٨. التدريب الذكى		
٩. شفافية الإنجازات المتوقعة		
١٠. إعداد بيئة الدراسة		

٤.٣ التدريب الرابع: تحليل نقاط القوة ونقاط الضعف وصياغة أنشطة للتطوير

لقد قمنا تجريب هذا التدريب التأملى بشكل متكرر على دارسين ومعلمين تحت التدريب وكذلك أيضًا على معلمين متمرسين ذوى خبرة وعلى موجهين، فغالباً ما يدعو هذا التدريب إلى التأمل والتفكر الدقيق المتعمق في النظرية الذاتية حول التدريس الجيد.

أهداف التدريب

(١) إدراك نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء التدريبي الشخصي

(٢) صياغة أنشطة للتطوير وتحقيق جودة الأداء التدريسي

المشاركون: يبدأ التدريب بتسعة مشاركين وقد يصل عددهم إلى تسعين أو أكثر (فالعدد هنا لا يعد ذا أهمية كبيرة).

مدة التدريب: ثمانون دقيقة تقريباً، حيث أن الخطوة الأولى مدتها خمس عشرة دقيقة، والخطوة الثانية خمس دقائق، أما الخطوات الثالثة والرابعة والخامسة فمدة كل منها عشرون دقيقة.

المكان: يتم تجهيز المكان بحيث يسمح باصطفاف المشاركين في شكل دائرة، سواء كانوا واقفين أم جالسين، بالإضافة إلى وجود مكان للعمل والدراسة لكل مشارك.

المواد التعليمية اللازمة

(١) عزيزى المعلم أنت بحاجة إلى عشر أوراق مقاس A4، مدون على كل ورقة سمة واحدة من سمات جودة الأداء التدريسي، مع مراعاة عدم كتابة أى توضيحات على الورقة، على أن يكون خط الكتابة كبير، بحيث تكون واضحة يسهل على أى شخص قراءتها فى أى مكان من الدائرة.

(٢) أنت بحاجة إلى عدد من الأوراق يساوى عدد المشاركين مقاس A8 مدون على كل منهم إحدى سمات الجودة العشر (فعلى سبيل المثال إذا كان عدد المشاركين ثلاثين، فإننا بحاجة إلى ثلاثين ورقة مدون عليها السمة «بنية واضحة للحصة» وهكذا مع باقى السمات).

(٣) وأخيرًا لأداء هذا التدريب يلزمكم عدد من الأوراق مقاس A4 وأقلام لتدوين أنشطة التطوير (يمكنكم استخدام الأوراق الكبيرة المخصصة للملصقات الحائطية Poster بنفس عدد المشاركين).

خطوات التدريب

(١) **عرض وتوضيح لسمات جودة التدريس العشر:** يقوم مُنَظِم التدريب بوضع الأوراق العشر مقاس A4 المدون على كل منها إحدى سمات التدريس الجيد على الأرض داخل الدائرة التي يصطف فيها المشاركون، ويشرحها في عجالة بشكل مختصر، (وإذا كان المشاركون قد قرأوا الفصل الثاني من هذا الكتاب فبإمكانكم تخطى هذا الشرح للسمات).

(٢) **تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف:** يطلب منظم التدريب من المشاركين ما يلي:

- **أولاً: تحديد نقاط القوة:** حيث يقوم كل مشارك باختيار سمتين من سمات التدريس الجيد اللتين تمثلان نقاط قوة بالنسبة له وذلك وفقاً لتقديره الشخصي (بطاقات نقاط القوة).
- **ثانيًا: تحديد نقاط الضعف:** ففى هذه الخطوة يختار كل مشارك سمتين آخرتين من سمات التدريس الجيد اللتين يعتقد أنهما تمثلان إشكالية بالنسبة له وتحتاجان إلى تطوير فى أدائه التدريسي (بطاقات نقاط الضعف)، غير أنه يُسمَح للمشاركين باصطحاب هذه البطاقات معهم إلى المنزل، (أما بالنسبة للمعلمين المبتدئين حديثي العمل فى مهنة التدريس، فيمكنهم اختيار سمتين من سمات القوة لديهم وسمة واحدة من سمات الضعف، إذ أنهم محدودوا الخبرة ويرون أن نقاط ضعفهم تفوق نقاط قوتهم بشكل ملحوظ).



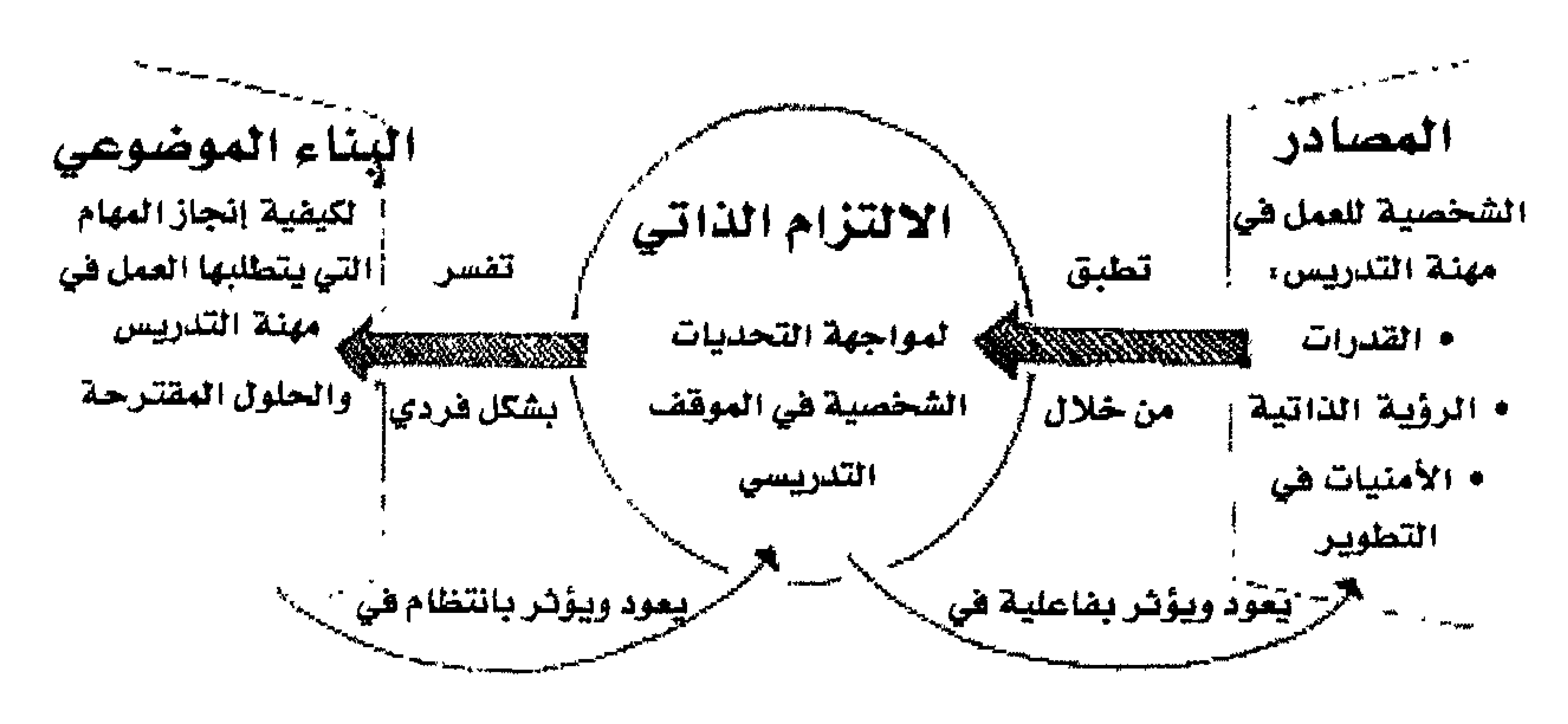
(٣) **مجموعة العمل الأولى:** تتمثل هذه الخطوة فى بناء مجموعة عمل مكونة من ثلاثة أو أربعة مشاركين، يعرض كل فرد من أفراد المجموعة البطاقات التى اختارها أمام زملائه، كما يوضح سبب اختياره لها.

(٤) **عمل فردي:** يعود كل مشارك إلى مكانه ويأخذ معه بطاقاته الأربعة، ثم يفكر فى نشاط حول سمة واحدة أو بطاقة واحدة، يهدف هذا النشاط إلى تطوير أدائه التدريسي وزيادة جودته، ويمكنه أيضًا تصميم تلك النشاط على إحدى الأوراق الكبيرة المخصصة للملصقات الحائطية Poster.

(٥) **مجموعة العمل الثانية:** ينضم كل مشارك إلى مجموعة العمل الخاصة به مرة أخرى، ويعرض عليهم أفكاره الأولية بشأن النشاط من أجل تطوير أدائه التدريسي.

أما إذا أردت عزيزى المعلم إجراء هذا التدريب كعمل فردي، فيجب عليك التركيز على صياغة نشاط يهدف إلى تطوير الأداء التدريسي الشخصي، أي طرح السؤال التالى: ما الذي يمكنك فعله من أجل دعم مواطن القوة وتقليل مواطن الضعف فى أدائك التدريسي؟

فمثل هذه الأنشطة التي يقوم بها الدارس أو المتدرب على مهنة التدريس أو المعلم تعد ذات أهمية كبيرة فى تكوين شخصيته التدريسية، كما أنها ضرورية لتشكيل كفاءة الأداء التدريسي الملائم من الناحية التربوية (صفحة ٢٢٨-٢٤٢ فى المرجع Meyer٢٠٠١)، حيث توضح تلك الكفاءة قدرة المعلم على الموازنة بين نواحى القوة ونواحى الضعف وأمنياته الشخصية من ناحية وبين طموحاته بشأن عمله بمهنة التدريس من ناحية أخرى.



الشكل ٢.٣: نشاط لتطوير الأداء التدريسي

٥.٣ التدريب الخامس: تعقيب منهجى منظم على الحصة أثناء التدريب على التدريس (Carola Junghans)

يرتبط هذا التدريب ارتباطًا وثيقًا بمفهوم «التعقيب على الحصة التدريسية» الذى طوره العالم ألفريد جول Alfred Goll (١٩٩٩)، وذلك فى إطار سمينار مشاهدة الحصة التدريسية، إذ ينبغي على كل المشاركين (وهم القائمين بالتدريس، المتدربين على التدريس، المعلمين المتخصصين ومشرفوا السمينار) إجراء مناقشة هادفة ومنظمة حول الموقف التدريسي على أن تتسم تلك المناقشة بالشفافية أمام الجميع، ولإثراء هذا التدريب يستخدم المشاركون المعايير العشرة لجودة الأداء التدريسي باعتبارها عنصرًا رئيسًا من عناصر حلقة النقاش، ومن ثَم يستطيع المتدرب تحديد إطار عام من المعايير يستخدمه للحكم على أدائه التدريسي الشخصي، حيث يهدف هذا الاطار إلى تطوير عملية التعلم في الحلقة الدراسية، إذ أن الداسين يتحملون مسئولية تطوير أدائهم التدريسي.

أهداف التدريب

(١) التأمل والتفكر فى المعرفة التجريبية أثناء التدريس وإعطاء تغذية راجعة في ضوء المعايير المنهجية للشخص الذى يقوم بالملاحظة.

مدة التدريب: تتراوح مدة هذا التدريب بين ستين وخمسة وسبعين دقيقة.

المكان: حجرة تتسع لدائرة كبيرة.

المواد التعليمية اللازمة: من أجل تنفيذ هذا التدريب فأنت عزيزى المعلم بحاجة إلى مجموعة من الأوراق الملونة بلونين مختلفين، وعشر أوراق مقاس A4 مدون على كل منها أحد معايير الجودة العشرة، كما تحتاج إلى اثنى عشر شريط من الشرائط الورقية مدون عليها عناصر تقييم الأداء التدريسي والتى تم مناقشتها سابقًا فى الحلقة الدراسية[١].

خطوات التدريب: عليك عزيزى المعلم بوضع الشرائط الورقية المدون عليها عناصر تقييم الأداء التدريسي في أرضية الحجرة على شكل دائرة، ثم تقوم بصَف الأوراق العشر التى دونت عليها سمات جودة التدريس فى دائرة أوسع من الدائرة الأَولى.

---

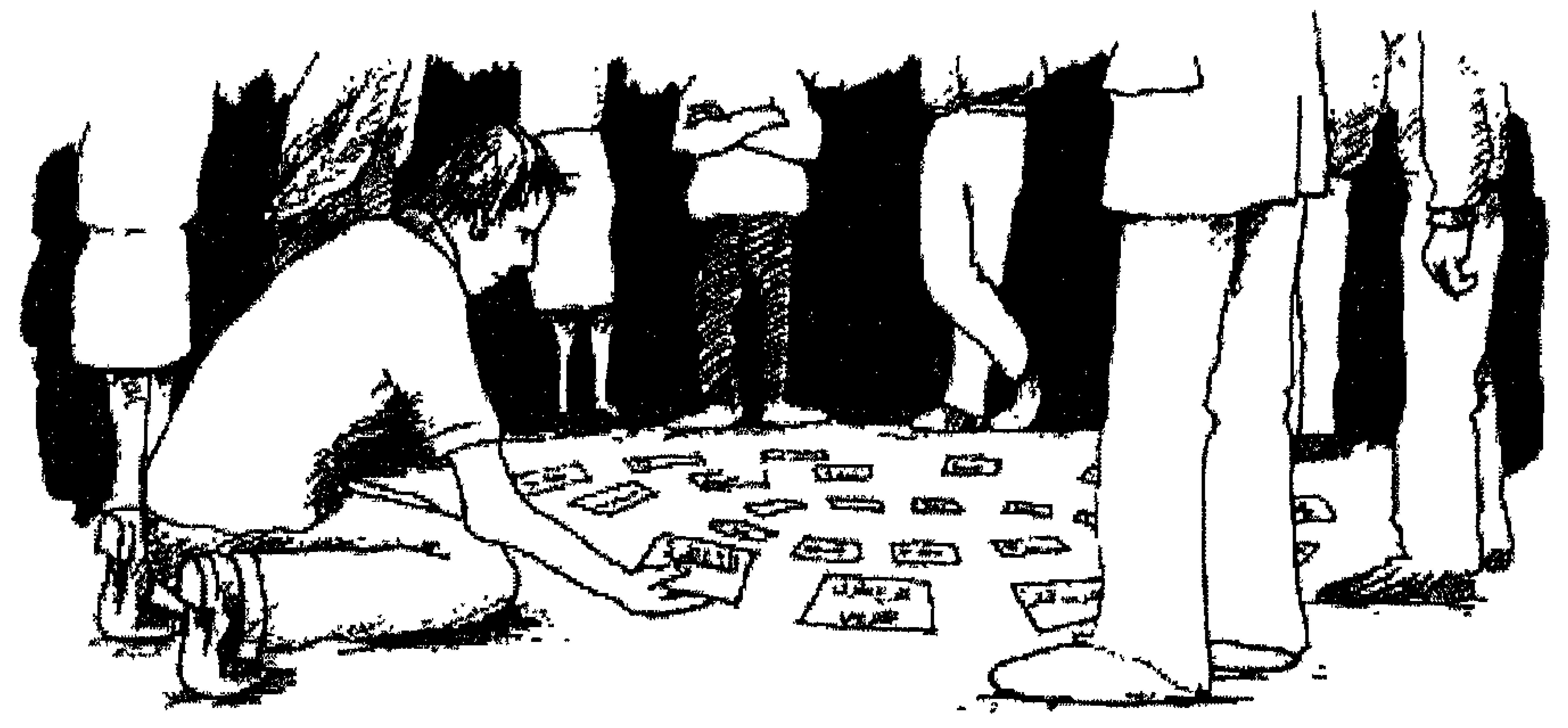
(١) نحن الآن بصدد استخدام أربعة عشر عنصرًا لتقييم الأداء التدريسي، وهى: تنظيم الحصة التدريسية، أشكال العمل الإجتماعي داخل الفصل، تقسيم مراحل التدريس، والإنتقال بسلاسة من مرحلة لأخرى، البناء التربوي، مبادئ التعلم، الوسائط التعليمية، الروتين اليومى داخل الحصة الدراسية، المناخ السائد داخل الفصل، سلوك المعلم وأدائه، سلوك التلاميذ، التنمية الفردية، معايير تقييم الأداء، نمو التعلم وتحقيق الهدف المنشود.

(١) **وجهة نظر المعلم القائم بتدريس الحصة والذى تمت مشاهدة أدائه التدريسي:** يعلق هذا المعلم باختصار على حصته التدريسية موضحًا كيف خطط لها وأداها وذلك في ضوء عناصر تقييم الأداء التدريسي الموجودة فى أرضية الحجرة.

(٢) **وجهة نظر المراقبين للحصة التدريسية:** فى الجولة الأولـى يدون المشاركون في المناقشة كل إيجابيات الحصة على بطاقات تحمل نفس اللون، حيث يكتبون ما أعجبهم في الحصة التدريسية، بحيث يُدَون كلٌ عنصر فى بطاقة خاصة به ثم تُقرأ البطاقات بالتناوب، وبعدها يحاول المشاركون ترتيب البطاقات المدون عليها النقاط الإيجابية حول الحصة التدريسية وفقًا لعناصر تقييم الأداء التدريسي الموجودة على الأرض، ثم تتضح الصورة العامة بعد الإنتهاء من تنظيم جميع البطاقات، حيث يمكن التعرف على أي سمة من سمات التدريس الجيد استندت إليها تعليقات المشاركين بصفة خاصة، ثم يقوم المعلم الذى دَرَّس الحصة بجمع هذه البطاقات. ومرة أخرى يبدأ جميع المشاركين باختيار بطاقات (أوراق) بلون آخر ويدونون عليها ما يرغبون في مناقشته مما تم مشاهدته من حصة تدريسية (كل موضوع على بطاقة).

أمـا فى الجولة الثانية فيقوم جميع المشاركين فى المناقشة بتدوين النقاط أو الموضوعات التى يودون إثارتها للمناقشة على بطاقات أخرى تحمل نفس اللون، غير أنها مختلفة عن بطاقات المجموعة الأولى فى اللون، حيث يتم هذا التدوين بعد مشاهدتهم للحصة التدريسية التى قام بها أحد الزملاء سابقًا، على أن تتناول كل بطاقة عنصرًا أو موضوعًا واحدًا، ثم تُقرأ هذه البطاقات بالتتابع، وتُشرَح بشكل مختصر، وبعدها يتم تنظيم تلك البطاقات فى منتصف الدائرة وفقًا لعناصر تقييم الأداء التدريسي، أي إدراج كل بطاقة تحت العنصر الملائم لها، وفى نهاية هذه الخطوة يتم مناقشة الصورة العامة للحصة التدريسية فى ضوء معايير جودة الأداء التدريسي.

(٣) **تحديد محاور المناقشة:** يحدد المعلم الذي قام بالتدريس محاور المناقشة من خلال البطاقات الموضوعة على الأرض في وسط الدائرة، ويقوم بإعادة تصنيف تلك البطاقات من جديد إذا استدعى الأمر ذلك، ثم يضع عناوين محددة لمجموعة معينة من الموضوعات، وذلك في ضوء عناصر تقييم الأداء التدريسي ومعايير الجودة، ثم يعيد ترتيبها حسب أهميتها.



(٤) **حوار تقييمي للأداء التدريسي:** يتم طرح الموضوعات التى اختارها المعلم للمناقشة.

(٥) **الخلاصة والتعقيب:** يعلق المعلم الذي قام بالتدريس على الموضوعات التى تمت مناقشتها، ويوضح نقاط قوته وما هي الأنشطة أو الواجبات التي ينبغي عليه القيام بها لتطوير أدائه التدريسي، وذلك في ضوء سمات الجودة العشر.

(٦) **التأمل والتفكر في التدريب:** تعد هذه الخطوة ذات أهمية بالغة وخاصة إذا كان معلم متدرب هو مَن يدير حلقة النقاش، وليس المسئول عن الحلقة الدراسية (مشرف السيمنار).

٦.٣ التدريب السادس: الحديث مع التلاميذ حول التدريس الجيد (Christina Sczesny)

يختلف التدريب السادس عن التدريب الرابع الذى تناولناه سابقًا، حيث يستند هذا التدريب الذى نحن بصدده الآن إلى جملة المعايير الخاصة بالتدريس الجيد بهدف معرفة آراء التلاميذ حول هذه المعايير وإثارة التفكير التأملى لديهم.

أهداف التدريب

(١) معرفة المعلم لآراء التلاميذ.

(٢) تبادل وجهات النظر المختلفة للمعلمين والتلاميذ.

(٣) زيادة القدرة التربوية لدى التلاميذ.

مدة التدريب: حصة تدريسية واحدة.

المواد التعليمية اللازمة

(١) عزيزى المعلم أنت بحاجة إلى عشر أوراق مقاس A4 مدون على كل ورقة منها إحدى سمات جودة الأداء التدريسي.

(٢) أوراق صغيرة مدون على كل منها سمة واحدة من سمات التدريس الجيد، وتكون بعدد التلاميذ أنفسهم.

(٣) مظروف يحوى بطاقتين من بطاقات نقاط القوة ويحوى كذلك بطاقتين من بطاقات نقاط الضعف التي اختارها المعلم من قبل.

خطوات التدريب

(١) **حوار تمهيدى مع التلاميذ:** أى طرح الأسئلة الآتية: ماذا يعني التدريس الجيد وكيف يمكن تحديد سماته؟ ثم يوضح المعلم الفرق بين سمات التدريس الجيد والسمات الشخصية للمعلم.

(٢) **شرح وتفسير المعايير العشرة لجودة التدريس** الموجودين في دائرة على الأرض.

(٣) **وضع بطاقات نقاط القوة نقاط ونقاط الضعف** الخاصة بالمعلم فى وسط هذه الدائرة

(٤) **تحديد مهمة التلاميذ:** يختار كل تلميذ بمفرده بطاقتين من بطاقات نقاط القوة وبطاقتين من بطاقات نقاط الضعف، حيث يقوم التلاميذ بتقييم الأداء التدريسي من خلال هذه البطاقات، فإذا كان التلاميذ صغار السن، ففى هذه الحالة يختار كل تلميذ بطاقة واحدة.

(٥) **حصر عدد بطاقات نقاط القوة وكذلك بطاقات نقاط الضعف** التي اختارها التلاميذ وكتابة العدد على السبورة أو الكمبيوتر.

(٦) **فتح المظاريف** التي تحتوي على بطاقات المعلم.

(٧) **استخلاص النتائج** من خلال آراء التلاميذ للإستفادة بها في التدريب المستقبلي.

٧.٣ التدريب السابع: التصنيف أو التحرك بمرونة فى إطار وصفة تدريسية (Carola Junghans)

يفيد تصنيف معايير جودة الأداء التدريسي وتصميم بنية التدريس الشخصية فى تنشيط المعارف والمعلومات التي لم تتم مناقشتها، كما يفيد أيضًا فى إعادة تنظيم الفرضيات النظرية، وكذلك في صياغة الأنشطة والمهام التى من شأنها

تطوير الأداء التدريسي، حيث تُطرَح هذه الرؤية الخاصة حول تصنيف معايير الجودة للمناقشة مع الآخرين.

يساعد هذا التدريب المعلمين تحت التمرين على مواجهة الإضطرابات وحالات الإرتباك أثناء التدريس، إضافةً إلى ذلك فهو يفيد هؤلاء فى الحكم على الأداء التدريسي الشخصي فى ضوء معايير واضحة ومحددة، فهذا التدريب وإن بدا ظاهريًا أنه متناقض، إلا أنه فى حقيقة الأمر يساعد فى التحرك بمرونة فى إطار وصفة تدريسية.

مدة التدريب: خمس وأربعون دقيقة وقد يصل إلى تسعين دقيقة

عدد المشاركين: الحد الأدنى لهذا التدريب هو تسعة مشاركين والحد الأقصى هو أربعون مشاركًا

المواد التعليمية اللازمة

(١) عزيزى المعلم أنت بحاجة إلى عدة أوراق مقاس A4 مدون على كل ورقة منها إحدى سمات جودة الأداء التدريسي العشر، على أن يتناسب عدد تلك الأوراق مع عدد التلاميذ.

(٢) ورقة مقاس A3 لكل مشارك (٣) مقص وشريط لاصق وأقلام

وإذا أردت عزيزى المعلم تنفيذ هذا التدريب بشكل فردى فعليك أن تكتفى بالنقطة الأولى فقط.

خطوات التدريب

أولاً: عمل فردى

(١) يقص المشاركون كل معيار من معايير الجودة العشرة على حدة، ويعيدون ترتيب هذه المعايير بما يتوافق مع الرؤية الشخصية ومدى أهمية كل معيار من وجهة نظر كل مشارك، ثم يلصقونهم على ورقة مقاس A3، ومن ثَم يسهل عليهم توضيح العلاقات بين المعايير من خلال الأسهم والرموز، كما يمكنهم أيضًا وضع أشكال إضافية أو كتابة ما يرغبون.

(٢) يدون كل مشارك المعايير التى قام بتصنيفها وتنظيمها حسب رؤيته الشخصية.

ثانيًا: عمل جماعى

فى هذه الخطوة يتم تشكيل مجموعات عمل بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة

أعضاء ويمكن زيادتها إلى أربعة، حيث يقوم كل فرد من أفراد المجموعة بعرض النتائج التى توصل إليها شارحًا سبب اختياره لتنسيق المعايير بهذه الطريقة حسب وجهة نظره الخاصة.

ثالثًا: استخلاص النتائج

يتبادل المشاركون فى حلقة النقاش وجهات النظر المختلفة حول جودة نتائج العمل التى تم التوصل إليها وكيفية الإستفادة من هذا التدريب.

يفتح هذا التدريب الأفق أمام الحلول المتعددة، حيث إنه لا يوجد حل صحيح وآخر خطأ، وانما الهدف هنا هو تنظيم المعايير وفق الرؤية الشخصية ومدى أهميتها بالنسبة للفرد، وذلك بهدف النهوض بالأداء التدريسي، ففى إحدى حلقات النقاش الختامية قام متدرب ومتدربة من مدينة أولدنبورج Oldenburg بالتعليق على هذا التدريب بالقول:

«الآن أصبحت أفكارى منظمة ومرتبة، أخيرًا عرفت كيف أفكر» - «لأننى أستطيع رؤية أفكارى، يمكننى ملاحظة نفسي بطريقة أفضل وأحدد ماذا أريد أن أفعل وما هى محاور اهتماماتى الخاصة».



بإمكانكم تصفح طريقتي الشخصية (هيلبرت مايرHilbert Meyer مؤلف الكتاب) فى حل هذا التدريب، وذلك فى الفصل الرابع الجزئية الخامسة (٥.٤) ولكن ليس الآن من فضلكم! للمزيد من التعليقات والتدريبات التأملية يمكنكم الإطلاع على صفحتى الشخصية على شبكة الانترنت.

ونحن نتمنى لك عزيزى القاريء مراحل عمل هادئة ومركزة، وأيضًا المزيد من المتعة أثناء تكوين نظريتك الشخصية حول التدريس الجيد.

كارولة يونجهانس، كريستينة تشيزيسنى، هيلبرت ماير

Carola Junghans، Christina Sczesny، Hilbert Meyer

الفصل الرابع



الفصل الرابع
الإطار النظري



«التطبيق يسعد بالنظرية» هذا ما قاله أحد مديري المدارس في مدينة أولدنبورج Oldenburg في إحدى محاضرات الدراسات التكميلية بالجامعة، فالسعادة قد تكون أحيانا داخلية ولكنها مستمرة. إلا أن ما يعكر صفو هذه السعادة هو ما يقوم به الأكاديميون من أفعال (أكروباتية) غير ضرورية لتعريف مصطلح ما، إضافةً إلى بُعدهم عن التطبيق، فإذا لم يكن هناك تعاون مشترك بين الأكاديميين والتطبيقيين، فلن تتحقق أهدافنا المنشودة، لذلك يجب علينا أن نعكس جملتنا التي بدأنا بها هذا الفصل ونقول: «أن النظرية يسرها التطبيق»، وذلك عندما تشجع على فهم تفاصيل هذه الصناعة التي تسير بخطى سريعة ومعقدة والتي تطلق علي نفسها «التدريس»، وإدراكها بشكل كلي.

أما هذا الفصل فقد قمت بتأليفه مشاركة مع أندرياس فايند Andreas Feindt وهو طالب دكتوراه بجامعة أولدنبورج Oldenburg.

● ١.٤ رسالة من فنلندا

قمت أنا وصديقي أندرياس فايندAndreas Feindt بإرسال النسخة الأولية لهذا الكتاب إلى عالِم التربية بيرتي كانزانين Pertti Kansanen الذي

يعمل بجامعة هيلسينكي Helsinki طالبين منه تعليقا حول هذا الكتاب، فكان ملخص رده كالتالي:



«إنه من الصعب أن تقوم بتأليف كتاب حول التدريس الجيد، إلا أن معاييركم العشرة التي يحتوي عليها كتابكم هي معايير منطقية، إضافةً إلى ذلك فإن هذه المعايير أو «المتغيرات» منفصلة عن بعضها أو بمعنى آخر: لا يعرف المرء كيف يطبقها أثناء الحصة، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فكل هذه المتغيرات ذات أهمية، فقد أكدت مرارًا وتكرارًا بأن الباحث يجب عليه نزع هذه المتغيرات من سياقها الكلي وذلك لكي يبحثها بشكل منفصل، وهذا يسري أيضًا على المعلم، غير أن هذا لا يعد أمرًا سهلاً، وهنا يكمن ثراء التدريس، إذ أن بإمكان كل معلم أن يكون لديه الأسلوب الخاص به ويعمل على تطويره».

المخلص لك

بيرتي كانزانين Pertti Kansanen

جامعة هيلسينكي Helsinki Uni

فنلندا

فقد أشار السيد بيرتي Pertti من خلال بعض الجمل القصيرة إلى المشاكل التي سوف نعالجها في هذا الفصل الأخير من كتاب التدريس الجيد، وهنا نطرح بعض الأسئلة:

(١) إلى أي مدى يمكن الثقة في معايير الجودة العشرة الخاصة بخليط المعايير؟ وما مدى قوة أدلتها من الناحية التطبيقية؟ وسنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة في الفصل الرابع الجزئية الثانية (٢.٤)، والجزئية الثالثة (٣.٤).

(٢) ما هو الإطار الكلي الذي يمكن من خلاله تطبيق المعايير العشرة والذي يجب على كل معلم أخذه في الإعتبار طول فترة التدريس؟ إجابة هذا السؤال سوف تجدونها في الخريطة التعليمية والفصل الرابع الجزئية الرابعة (٤.٤).

(٣) كيف يمكن للمرء أن يحتفظ بالإطار الكلي في ذهنه طول وقت التدريس؟ إن ذلك ممكن عن طريق الموازنة بين التطلعات المرجوة ووضع أولويات لها، وكذلك عن طريق النظرة الدقيقة لعمليات تعلم التلاميذ، وسوف تجدون ذلك في الفصل الرابع الجزئية الخامسة (٥.٤) والجزئية السادسة (٦.٤).

• ٢.٤ سؤال مفتوح حول العلاقة بين التدريس ونجاح عملية التعلم

هناك تصور ساذج بأن منتج العملية التعليمية يتعلق أولاً وأخيرًا بالتدريس، إلا أن هذا التصور خاطئ، فهناك عوامل أخرى كثيرة تؤثر على الأداء وكذلك على نجاح عملية التعلم، وقد سبق توضيح هذه العوامل المؤثرة في الشكل ١.١، فهذه العوامل من الصعب التحكم فيها، أما جودة التدريس فيمكن التحكم فيها، ومن العوامل التي لها تأثير كبير هي الموهبة والبيئة الإجتماعية والأسرية للتلاميذ.

- فقد كان العالِم كريستوفر يينكس Christopher Jencks وزملاؤه عام ١٩٧٢ هم أول مَن قام بالبحث حول هذا الأمر، وتوصلوا إلى أن التدريس يؤثر بنسبة ١-٣٪ فى نجاح عملية التعلم على أقصي تقدير، بينما البيئة الأسرية والموهبة كانت عوامل أكثر أهمية لنجاح عملية التعلم.
- بعد مرور تسعة أعوام ذكر العالِم ميخائيل روترMichael Rutter فى دراسته التى تحمل عنوان «خمسة عشر ألف حصة» (١٩٨٠) أن جودة التدريس تؤثر بنسبة ١٠٪ فى نتائج العملية التعليمية.
- أما فى الوقت الراهن فإن جودة الحصة التدريسية تؤثر بنسبة ٢٠-٤٠٪ على نجاح العملية التعليمية، وهذه نسبة لا بأس بها تستحق بذل المزيد من الجهد خلال اليوم الدراسي (صفحة ٢٣٤ فى المرجع ١٩٩٧Einsiedler).

يجب أن نأخذ فى الإعتبار أن هناك العديد من العوامل التى تلعب دورًا مهمًا فى نجاح عملية التعلم، ولذلك فإننا عندما نجد نتائج تبعث على التفاؤل ينبغى ألا نرجعها فقط إلى سمة بعينها من سمات التدريس الجيد (مثل سمة بنية واضحة للحصة)، وإنما قد يكمن سبب هذه النتائج الإيجابية فى أشياء أخرى أغفلها باحثو المناهج

وطرق التدريس، حيث يرى هؤلاء أنه ربما يكون هناك ارتباط بين نجاح عملية التعلم والتدريس، إلا أن ذلك الإرتباط ليس هو السبب فى هذه النتائج، فالفرضية الأساسية لهذا الكتاب هى كالتالى:

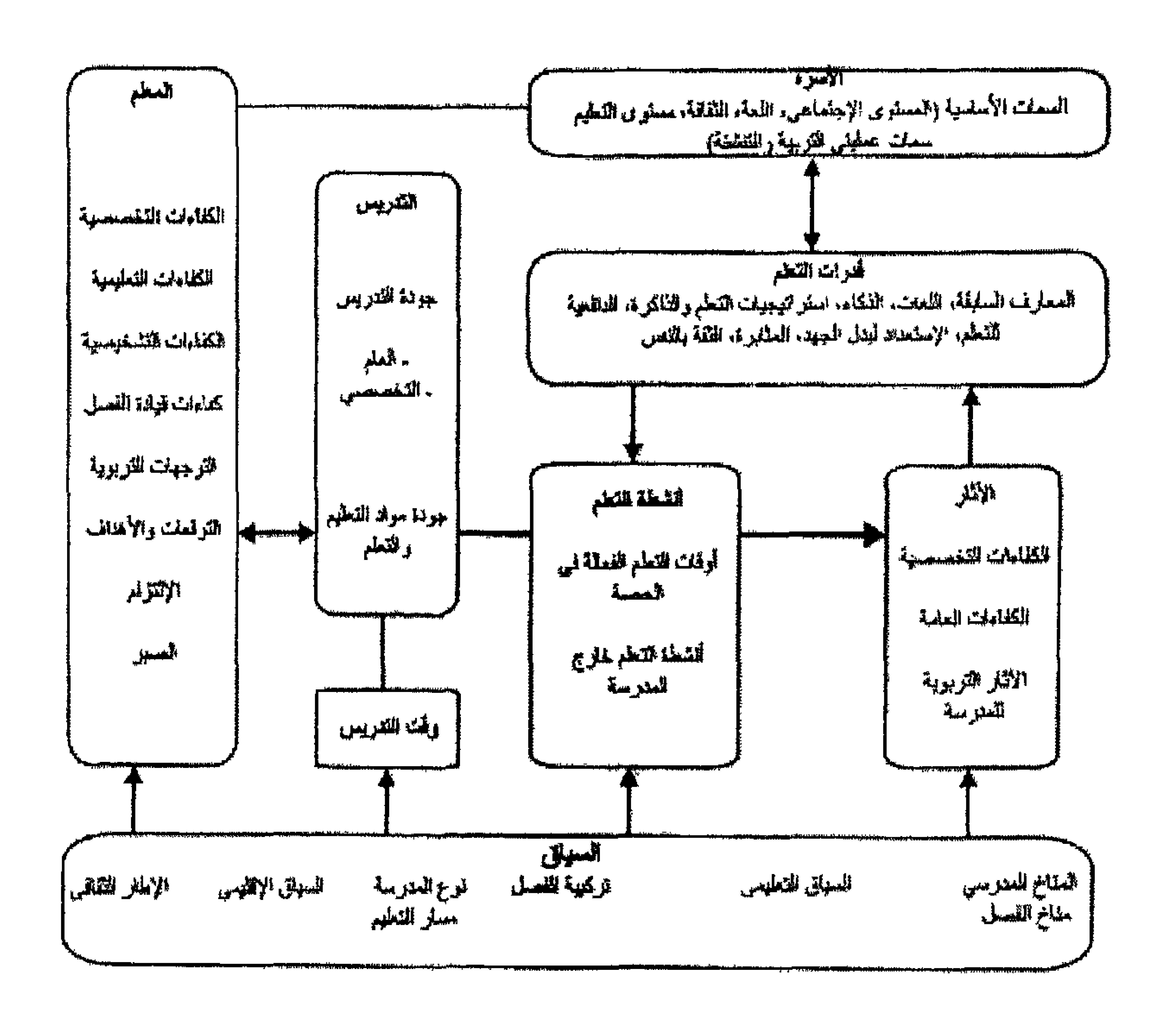
فرضية ١.٤ التركيز على السمات العشر للتدريس الجيد يؤدى إلى زيادة فرص نجاح عملية التعلم لدى التلاميذ.

كيف يتسني لباحثي التدريس التطبيقى اختبار صحة هذه الفرضية؟

لتحقيق ذلك هناك ثلاث طرق:

- الدراسات الطولية وسوف نتناول واحدة منهم فى الفقرة ٣.٤ بالشرح والتحليل
- التجارب التدريسية باستخدام المجموعات الضابطة
- التفكر وتحليل نتائج الدراسات العلمية (مثل الدراسة التى قام بها العلماء/Wang Haertel/Walberg ١٩٩٣ حول مدى تأثير كل سمة من سمات التدريس الجيد على نجاح عملية التعلم)

غير أن هذه البحوث فى مجال التدريس تعد تقريبية، لذلك فإننا بحاجة إلى نموذج نظرى يوضح لنا العلاقة بين التدريس ونجاح التعلم ويحدد تتابع علاقات السبب والنتيجة، فالنماذج التى بين أيدينا تمت صياغتها بنفس النمط، حيث يتم تصنيف العوامل المؤثرة فى مجموعات لمحاولة إيجاد الترابط بينها، وبهذه الطريقة يحصل الباحثون على مجموعات من العوامل المؤثرة أكثر تعقيدًا وتشابكًا فيما بينها، وذلك محاولةً منهم لمحاكاة الواقع التدريسي قدر المستطاع، بينما اتفق التطبيقيون على نموذج أطلقوا عليه اسم «نموذج العرض والاستخدام» يلعب فيه التلاميذ دورًا هاماً فى نجاح عملية التعلم عن طريق استعدادهم للتعلم وإيجابيتهم، والآن نعرض لكم تصور العالِم أندرياس هيلمكه Andreas Helmke لهذا النموذج:



الشكل ٤.١ : نموذج العرض والاستخدام لمؤلفه أندرياس هيلمكه Andreas Helmke

يربط هذا النموذج بين العوامل المؤثرة فى عملية التدريس وبين العوامل المتعلقة بالمنتج التدريسي، لهذا السبب يمكن أن نطلق عليه «نموذج العملية والمنتج»، وقد استندت دراسة البيزا PISA-Studie أيضًا إلى هذا النموذج، فالمعايير العشرة للتدريس الجيد تضم كل عوامل «جودة التدريس» التى أشار إليها العالِم هيلمكه Helmke فى الشكل السابق، فى هذا الإطار يمكن اعتبار خليط المعايير Kriterienmix على أنه جزء من «نموذج العرض والاستخدام» الذى ألفه العالِم هيلمكه Helmke.



أندرياس هيلمكه

● ٣.٤ إطلالة على ورش العمل البحثية

إليكم الطرق العلمية التى تستند على دراسة شولاستيك SCHOLASTIK المعروفة والتى قام بها العلماء فاينرت وهيلمكه Weinert/Helmke (١٩٩٧)، حيث تم الحديث أيضًا عنها فى الفصل الثانى من هذا الكتاب، أما اختصار مصطلح شولاستيك SCHOLASTIK فهو يرمز إلى: Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten، Interessen und Kompetenzen ويعنى: المواد التعليمية والتنشئة الإجتماعية لذوى المواهب والإهتمامات والقدرات.

دراسة شولاستيك SCHOLASTIK

الخطوة الأولى: طور العلماء المشاركون فى هذه الدراسة نموذجًا نظريًا وحددوا فيه بعض سمات التدريس الجيد التى يعتقدون أنها تؤثر تأثيرًا إيجابيًا طويل الأمد على التدريس وهى كالتالى:

١. إدارة الفصل: يُقصد بها حُسن إدارة الوقت لاكتساب مادة التعلم والعمل على ترسيخها.

٢. بنية الحصة: يُقصد بها كيفية سير الحصة ووضوح توجيهات المعلم والتأكد من انتباه التلاميذ وتركيزهم.

٣. الدعم أو المساندة: ويعنى تشخيص مستوى التعلم والإرشاد الأكاديمى الفردى، إضافةً إلى تدخل المعلم بهدف الإشراف والمراقبة، وخاصة متابعة العمل الفردى والعمل فى مجموعات.

٤. التنمية: وخاصة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم، وذلك يتحقق من خلال المواءمة بين الأداء المطلوب وقدرات التلاميذ.

٥. المناخ الإجتماعى: فالمعلم هو الشخص المسئول الذي يستطيع التلاميذ التواصل معه، ويقوم بطرح خبرات التلاميذ الحياتية كموضوعات للمناقشة.

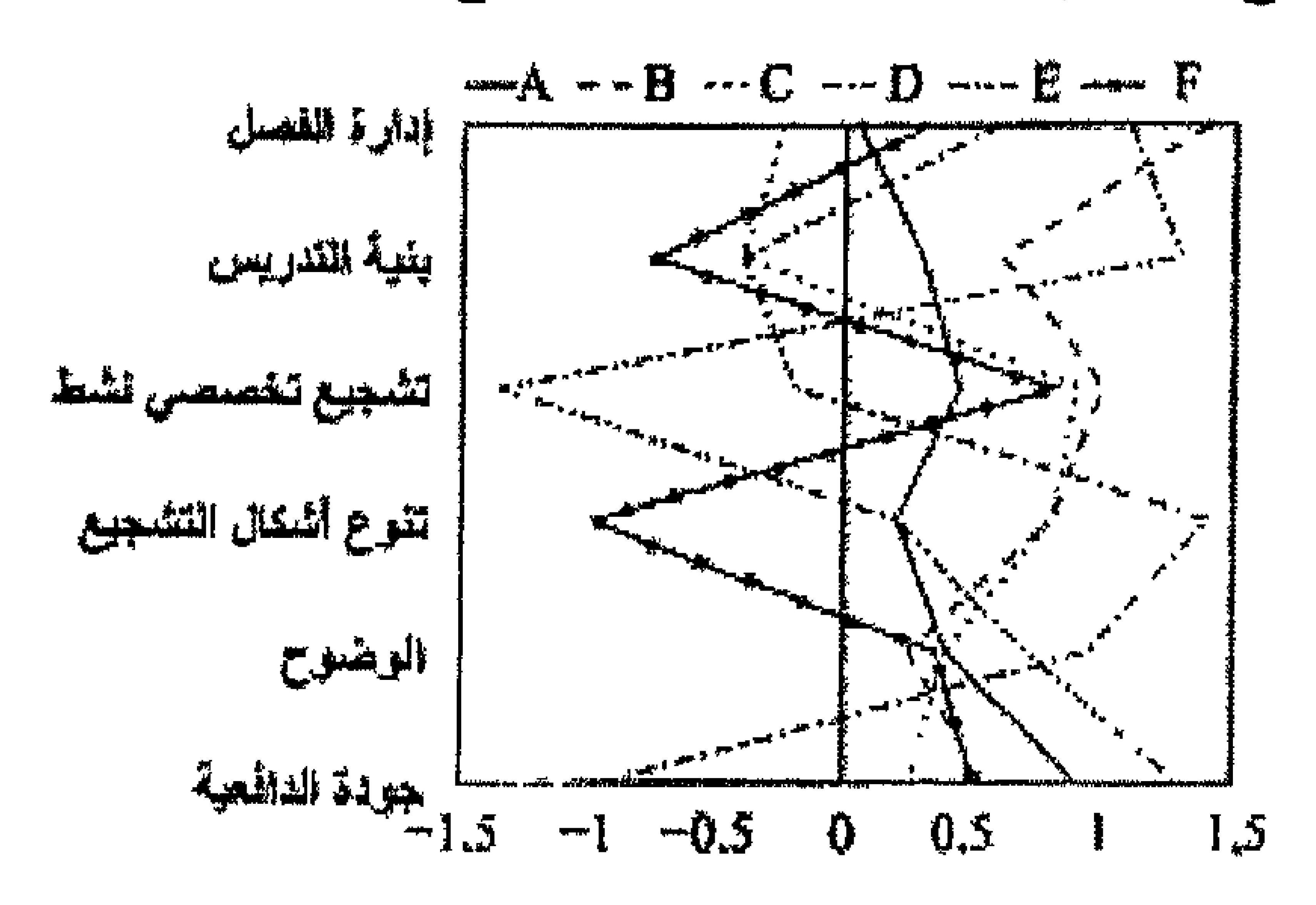
٦. تعدد وتنوع أساليب التدريس المستخدمة فى الحصة

الخطوة الثانية: يُجرى الباحثون دراسة طولية على إحدى المدارس، حيث يقومون بمتابعة واحد وخمسين فصلاً من فصول المدارس الإبتدائية فى مقاطعة بايرن Bayern على مدار أربعة أعوام كاملة ثم يفحصونهم مرة أخرى لمدة عامين، وذلك بعد تطبيق السمات الست السابقة تطبيقًا دقيقًا، حيث يتم عمل دراسة استقصائية حول أداء التلاميذ فى مادتى «اللغة الألمانية» و«الرياضيات» مع بداية ونهاية كل فترة زمنية من فترات الملاحظة، وذلك بهدف الوقوف على مدى التقدم فى عملية التعلم.

الخطوة الثالثة: يحدد الباحثون الفصول الدراسية ذات الأداء المنخفض، وكذلك الفصول التى حققت تقدمًا كبيرًا فى التعلم، وقد اتخذ الباحثون فى دراسة شولاستيك قرارًا بفحص ومتابعة أفضل ستة فصول من بين واحد وخمسين فصلاً، وقاموا بصياغة فرضية إضافية نصها كما يلى: إذا تحقق فى بعض الفصول تقدمًا كبيرًا فى عملية التعلم، بينما كان البعض الآخر يتقدم بخطى بطيئة، فإن ذلك يرجع إلى المعلم.

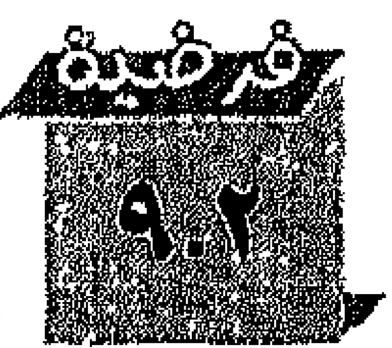
الخطوة الرابعة: يبحث العلماء عما إذا كان أفضل الفصول أداءًا Best-Practice-Klassen يشتركون فى سمات محددة من السمات الستة السابقة أم لا.

إذًا فالنتائج أظهرت الآتى: هناك سمات معينة تطورت داخل هذه الفصول الستة التى تعد الأفضل، فإذا ما تأملنا الشكل الآتى نجد أنه يوضح أن السمتين اللتين حدث فيهما تقدم واضح هما «إدارة الفصل» و «الوضوح».



الشكل ٤-٢: سمات التدريس الجيد فى الفصول الستة الأفضل

من خلال هذا الشكل يمكن استنتاج أن هاتين السمتين هما السبب الرئيسي فى النجاح الفائق لعملية التدريس وننصح بهما كل التطبيقيين، كما يوضح هذا الشكل أيضًا وجود فروق كبيرة بين الفصول الستة فى السمات الأخرى، ولذلك وجب تكرار ذكر الفرضية رقم ٩.٢ المذكورة فى الفصل الثانى والتى تقول:



أغلب الطرق وليس جميعها تؤدى إلى تحقيق التدريس الجيد.

سمات الجودة لدى العلماء الآخرين: يعمل العالِم جيرى بروفىJere Brophy أستاذًا بقسم إعداد المعلمين بجامعة ميتشيجن، وهو يعد من أشهر باحثى التدريس، وقد ذكر أن هناك اثنى عشر معيارًا كنا قد استندنا إليهم فى تعريف المعايير المختلطة Kriterienmix وهى كالآتى:


جيري بروفي

١. مناخ دراسى مشجع
٢. وقت التعلم
٣. التوجه نحو الأهداف التدريسية
٤. بنية الحصة
٥. بنية المحتوى
٦. إجراء الحوارات
٧. التدريب والتطبيق
٨. المشاركة الفعالة من جانب المتعلمين
٩. استراتيجيات التعلم
١٠. التعلم التعاونى
١١. استخدام أساليب متنوعة لتقييم الأداء
١٢. نتائج التعلم المتوقعة

مستوى المراقبة العلمية: هناك العديد من الدراسات التى قامت بتحليل نتائج الدراسات التطبيقية والتى توضح عما إذا كانت فاعلية سمات التدريس الجيد حقيقية أم أن ذلك مجرد تخمينات، وأحد هذه الدراسات التى ذُكِرت آنفًا فى الفصل

الثانى قام بها العالِم ياب شيرينس Jaap Scheerens وهو هولندى الجنسية ويعمل كمتخصص فى البحوث التربوية، أما ما لم يتم إثباته حتى الآن فهو أن الدراسات التكميلية للمعلمين تؤثر بشكل إيجابى على نجاح التعلم.

أيهما الأكثر نجاحًا التدريس المباشر أم التدريس المفتوح؟ هناك جدال قديم يمتد إلى ثلاثة عقود من الزمن ويدور حول السؤال التالى: أيهما أكثر مساهمةً فى الحصول على نتائج تعلم أفضل: التدريس المباشر أم التدريس المفتوح؟ إليكم ملخصًا لأهم هذه النتائج:

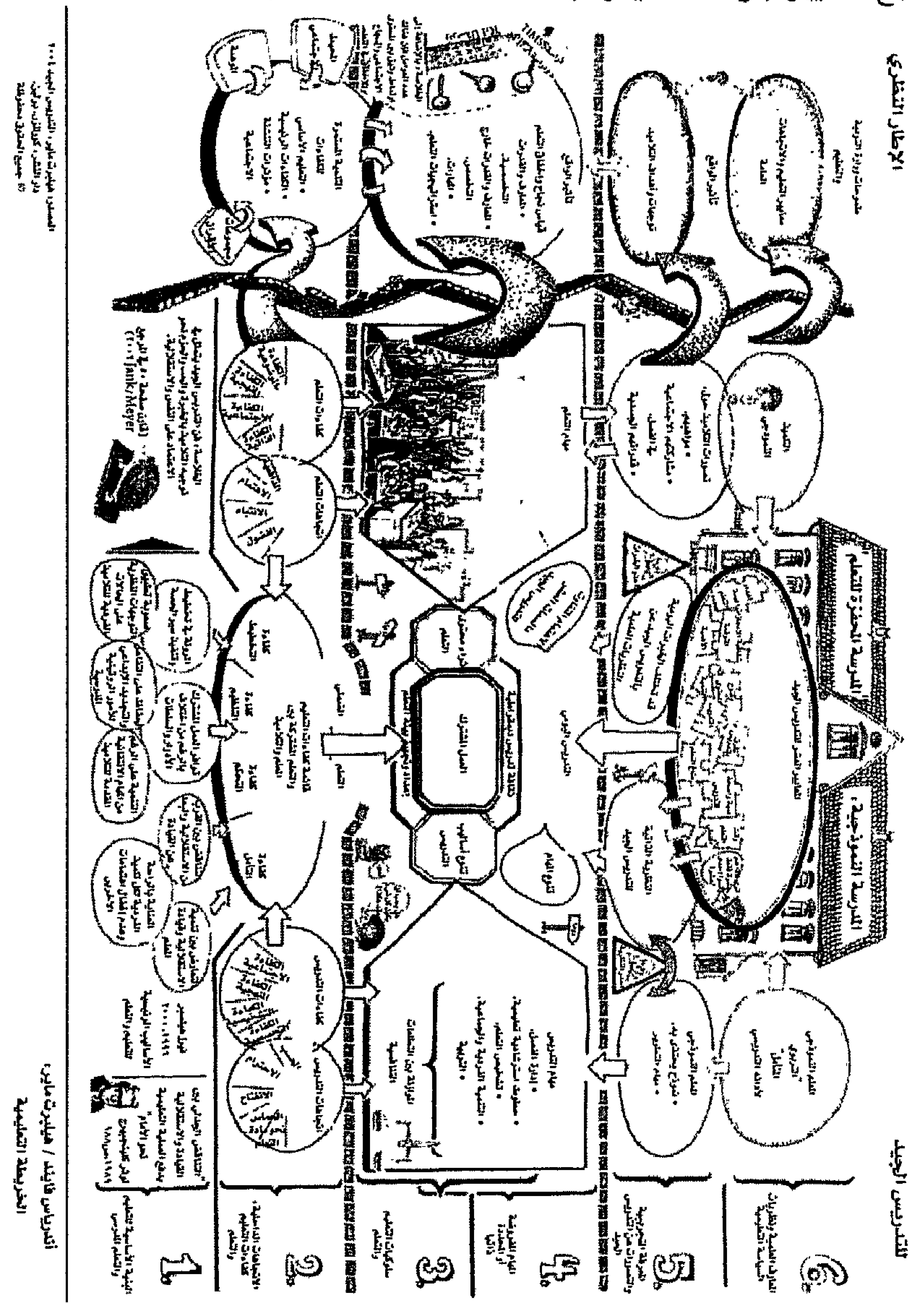
- ظهر تفوق طفيف للتدريس المباشر فى التعليم المتخصص، فمَن يطمح إلى تدريس متخصص ناجح عليه أن يطبق معايير الجودة وخاصة المعايير التالية: المعيار الأول (بنية واضحة للحصة)، المعيار الثانى (الإهتمام بوقت التعلم الفعلى)، المعيار الرابع (وضوح المحتوى)، المعيار التاسع (شفافية الإنجازات المتوقعة).
- ظهر أيضًا تفوق طفيف للتدريس المفتوح فى إثراء أساليب التعلم وتشجيع التعلم الإجتماعى، وأيضًا تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ، فمَن يطمح إلى تعلم ناجح عليه أن يطبق معايير الجودة وخاصة المعايير التالية: المعيار الثالث (مناخ مشجع على التعلم)، المعيار الخامس (التواصل الهادف)، المعيار السابع (التنمية الفردية)، المعيار العاشر (إعداد بيئة الدراسة).

ومن المسائل الخلافية أيضًا: أى الفريقين أكثر استفادة من التدريس المفتوح؟ هل هم التلاميذ المتفوقون أم التلاميذ ضعاف المستوى؟ حيث جاءت النتائج حول هذا السؤال الجدلى أيضًا خلافية، فلم يَثْبُت أى تفوق واضح لأى من هذين الإتجاهين، ومن ذلك نستنتج الفرضية التالية:



• ٤.٤ اقتراح هيكلى تنظيمي: الخريطة التعليمية

تمثل الخريطة التعليمية[١] التالية الأساس النظرى الذى نستند إليه من أجل توضيح معايير جودة التدريس، وقد قُسمت هذه الخريطة إلى ستة مستويات:



الشكل ٤.٣: الخريطة التعليمية

(١) نظرًا لأهمية هذه الخريطة التعليمية فقد تم تكبيرها وإلحاقها بالكتاب.

١. **البنية الأساسية للتدريس:** يضم المستوى الأول من الخريطة آليات العمل الكامنة وكذلك مبادىء تصميم عمليتى التعليم والتعلم والتى لا يمكن معرفتها بشكل مباشر أثناء الممارسة الفعلية للتدريس، وقد حاولت مداخل نظرية متعددة تصنيف المبادىء الرئيسية للتدريس إلى فئات نذكر منها على سبيل المثال تصنيف العالِم أولريش أوفرمان Ulrich Oevermann (١٩٩٦) وتصنيف العالِم فيرنر هيلسبر Wener Helsper (١٩٩٦، ٢٠٠٠) وتصنيف العالِم لوتر كلينج بيرج Lothar Klingberg (١٩٨٩، ١٩٩٠)، فالنقاط الأساسية الموجودة فى هذه الخريطة التعليمية تعمل على تنظيم المبادىء الأساسية المتناقضة، وذلك استنادًا إلى تصنيف العالِم فيرنر هيلسبر (قارن Helsper ١٩٩٦، ١٩٩٩، ٢٠٠٠).

٢. **كفاءات التعليم والتعلم:** فى هذا المستوى الثانى سوف نحدد الأنماط السلوكية والكفاءات التى تتعلق بكل من المعلم والتلاميذ، فهذه أشياء لا يمكن رؤيتها أو حسها، ومع ذلك يجب العمل على تنميتها، فهى شرط أساسي للقيام بحصة تدريسية، وفى هذا المستوى تسود حالة من التناغم بين الكفاءات السلوكية التى تتعلق بالمعلم ونظيرتها التى تتعلق بالتلاميذ، وهذا يؤدى بدوره إلى ما يُسمى بالكفاءات المتعلقة بعمليتى التعليم والتعلم وهى ثمرة التفاعل بين كفاءات التعليم الخاصة بالمعلم وكفاءات التعليم المتعلقة بالتلميذ.

٣. **سلوكيات التعليم والتعلم:** يعكس هذا المستوى تنوع أشكال سلوكيات التعليم والتعلم والتفاعلات الناتجة عن كل هذه العوامل، وهنا يظهر لنا توازى سلوك المعلم مع سلوك التلاميذ، حيث يؤدى هذا السلوك المشترك بينهما إلى ظهور سمات مختلفة ومميزة لمعايير الجودة.

٤. **واجبات المعلم والتلاميذ:** يشمل المستوى الرابع مهام وواجبات التعليم والتعلم المتتابعة والمتكاملة التى يؤديها كل من المعلم والتلاميذ فى الفصل والتى يمكن أن نعبر عنها بمفهوم «الروح الجماعية فى التدريس» ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم آخر أشرنا إليه سابقًا وهو «العمل المشترك».

٥. **المعرفة التجريبية والتصورات الشخصية عن التدريس الجيد لدى المعنيين بالتدريس** (المعلمين والتلاميذ والآباء) يتناولها المستوى الخامس، وقد تتخطى هذه التصورات مجالات المعارف العلمية والنظريات التى تتعلق بالسياسة التعليمية، وهى قد تكون بعيدة إلى حد ما عن المعارف التى تم إثباتها

علميًا، فهذه التصورات قد تصل إلى مستوى النظريات الشخصية إذا تم إثبات صحتها اعتمادًا على أسس علمية مؤكدة.

٦- **المعارف العلمية ونظريات السياسة التعليمية:** يشتمل هذا المستوى على الأفكار السائدة والنظريات والنتائج البحثية والخطط والتعبير عن توجه السياسة التعليمية التى يمثلها العلماء والساسة وروابط المعلمين وغيرهم، ومن المؤكد أن الأمر هنا يتعلق بالأسس المعيارية والتنافسية للتدريس الجيد والمدرسة المتميزة.

ربما يبدو لنا من العرض السابق للمستويات الستة للخريطة التعليمية أنها محيرة، فليس من المنطقى إهمال المستويات الأربعة التالية: المستوى الأول (البنية الأساسية للتدريس)، المستوى الثانى (كفاءات التعليم والتعلم)، المستوى الخامس (المعرفة التجريبية والتصورات الشخصية عن التدريس الجيد)، المستوى السادس (المعارف العلمية ونظريات السياسة التعليمية) عند التأمل المباشر للتدريس الذاتى، فمن المؤكد أن هناك علاقات تأثير وتأثر متبادلة بين المستويات الستة السابقة.

الترتيب الأفقى: الخريطة التعليمية مقسمة أفقيًا إلى أربعة أقسام، وهى: قسم خاص بالمعلم، قسم خاص بالتدريس، قسم خاص يتعلق بالتلاميذ، أما القسم الرابع فيتناول علاقات التأثير والتأثر، وتُعَد تلك الأقسام الأربعة ضرورية لتكوين بنية منطقية للتدريس، وذلك فى إطار «نموذج العرض والإستخدام»، كما يتصوره العالِم هيلمكه Helmke .

التوجه التحليلى: ينبغى على باحث التدريس تأمل المستويات الستة السابقة وإدراك العلاقة بين الأقسام الأفقية الأربعة سالفة الذكر، ولتحقيق ذلك فإننا بحاجة إلى اتجاهات تحليلية متعددة ترتبط بنمطى التأمل السابقين:

(١) المعلم المتأمل: أثناء القيام بعملية التدريس ينبغى على المعلم أن يكون قادرًا على البدء فى تأمل السلوك الذى يقوم به لكى يفهم الموقف التدريسي بشكل صحيح ويتصرف طبقًا لذلك.

(٢) ينبغى على المعلم أن ينتقد سلوكه فيما بعد التدريس، أى أنه يتأمل طريقة تدريسه بعد إنتهاء عملية التدريس.

(٣) يجب على المعلم أن يطرح على نفسه السؤال الآتى: ما شروط بنية التدريس

التى كانت فعالة فى المواقف التدريسية الحالية؟ وإلا فإننا نتحدث هنا عن «مهنية ناقصة»، وذلك حسب رأى العالِم فيرنر هيلسبر Werner Helsper، ومن التأمل الإحترافى أننى أضع معلومات الخبرة الشخصية فى مقابلة مع المعرفة العلمية، وسوف نعرض لكم فى الفصل الرابع الجزئية الخامسة (٥.٤)، والجزئية السادسة (٦.٤) بعض الأفكار لتطبيق هذه التأملات.

• ٥.٤ واجبات الموازنة التى تقع على عاتق المعلم

التدريس هو شيء معقد ويتميز بأنه يجمع بين تطلعات تنافسية ومتناقضة إلى حد ما فيما بينها، ولذلك فإن الموازنة بين التطلعات المتنافسة أصبحت وصفة سحرية ينادى بها باحثو التدريس التطبيقيين والمتخصصون، وتسرى تلك الموازنة على جميع المستويات الستة للخريطة التعليمية. ومن الناحية النظرية تأخذ واجبات الموازنة أشكالاً متعددة نذكرها فيما يلى:

(١) الموازنة بين القيادة والنشاط الذاتى

(٢) الموازنة بين التعلم الجماعى والتعلم من أجل التعلم

(٣) الموازنة بين اهتمامات وظروف التعلم الفردية الخاصة بالتلاميذ من ناحية وتوجيهات وتطلعات المنهج والنظام التعليمي من ناحية أخرى

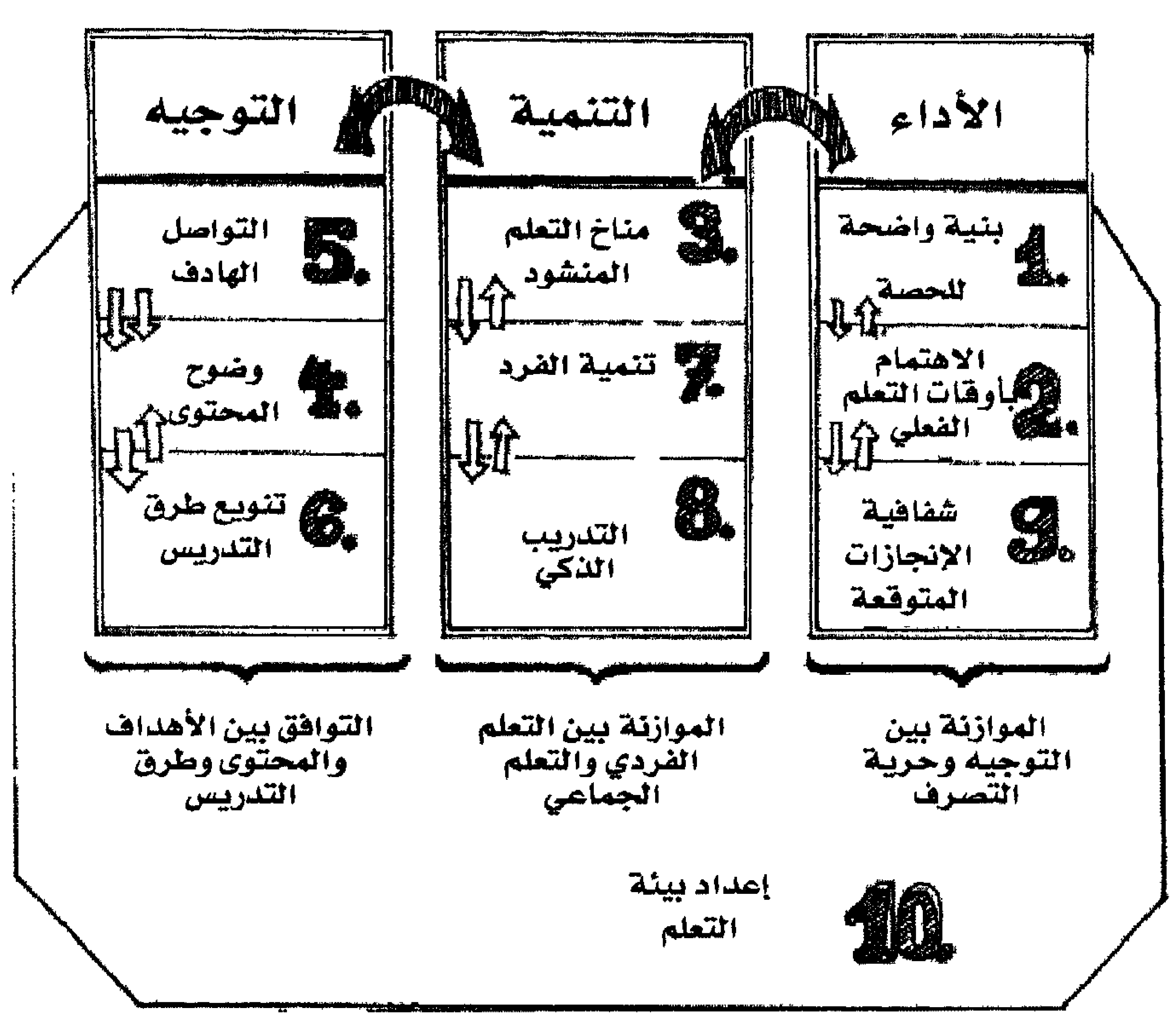
(٤) الموازنة بين أهداف التعلم داخل التخصص وخارجه

(٥) الموازنة بين التدريس التلقينى والتدريس بطريقة المشروعات والتدريس الفردى

والكلام السابق يسرى أيضًا على خليط المعايير Kriterienmix، فعلى سبيل المثال فى المعيار الأول (بنية واضحة للحصة) يجب أن يكون هناك موازنة بين القيادة الحازمة، وإتاحة قدر من الحرية، وكذلك فى المعيار الثالث (مناخ مشجع على التعلم) الذى يستلزم ضرورة الموازنة بين الاهتمام والعدالة، كما تحتوى معايير الجودة فى حد ذاتها على تناقضات، فمثلاً المعيار الثانى الخاص بالوقت الحقيقي للتعلم، الذى يقتضى بأن ينشغل وقت الحصة كله بالتعلم والتدريس فقط يتناقض مع المعيار الثالث (مناخ مشجع على التعلم) الذى يعبر عن الرغبة فى توفير مناخ هاديء وخالى من الضغوط يساعد على التعلم.

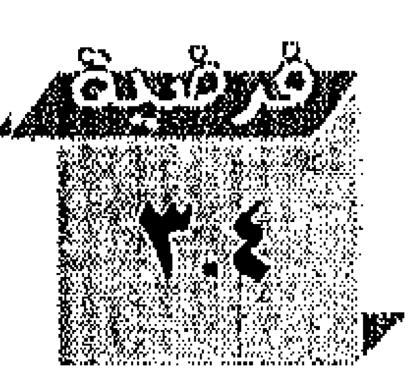
ونحن هنا نستغل هذه الخواطر من أجل التنظيم والتنسيق بين معايير جودة

التدريس العشرة، حيث نشكل ثلاث مجموعات للجودة ونضيف إليهم المعيار العاشر (إعداد بيئة الدراسة)، ففى الشكل التالى (٤.٤) تم صياغة ثلاث مجموعات لواجبات الموازنة تُمكننا فقط من تنظيم النقاط الأساسية وفقًا للأعمدة الثلاثة، بالإضافة إلى أنها توضح وتؤكد على السمات الأخرى للتدريس الجيد.



الشكل ٤.٤ : واجبات الموازنة

ومن هنا نستطيع استنتاج الفرضية التالية:



المعلم المحترف والمتخصص يجيد الموازنة بين التطلعات المتنافسة المتعلقة بالتدريس والتربية.

● ٦.٤ كفاءات التعلم لدى التلاميذ

عملية التعلم هى عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها، وما يمكن ملاحظته هو أثر تلك العملية، ومن هنا فإن الفرضية الرئيسية التى يدور حولها هذا الكتاب تنص على ما يلى:

٤.٤ **التعلم لا يصنعه المعلم، إلا أنه يؤثر تأثيرًا مهمًا وغير مباشر على عملية التعلم، من خلال تصميم بنية التدريس وفقًا لبنية التعلم المتوقعة.**

وهناك نماذج نظرية متعددة من أجل فهم طبيعة كفاءات التعلم، وفى الآونة الأخيرة تم الإتفاق على تقسيم هذه الكفاءات إلى أربعة أقسام فرعية، وهى: الكفاءة الموضوعية، الكفاءة المنهجية، الكفاءة الإجتماعية، الكفاءة الذاتية (قارن صفحة ٣٠-٣٢ فى المرجع Czerwanski u. a. ٢٠٠٢ ؛ والمرجع Fuchs ٢٠٠٣)، وسوف نتناول فيما يلى الكفاءة المنهجية بشيء من التفصيل:

تتمثل **الكفاءة المنهجية** فى قدرة التلميذ على البحث عن أكثر العوامل نجاحًا لإنجاز عمل ما باستخدام الإستراتيجية الملائمة لذلك، إضافةً إلى الإلتزام بالهدف ومحاولة تحقيقه بأسلوب مبتكر واقتصادى فى الوقت والجهد، وبالتوازى مع هذه الكفاءة يعمل التلميذ على تطوير بعض المهارات كالشعور بالمسئولية وإنجاز العمل بدقة، حيث يتم التدرب على هذه الكفاءات أثناء عملية التدريس حتى تصل تدريجيًا إلى مستويات مرتفعة، ومن هذا المنطلق فإننا قد فكرنا فى مصطلح جديد أطلقنا عليه «الإتقان»، نحدد من خلاله إلى أى مدى يستطيع التلميذ إتقان المنهجية.

تعريف ١٩: إتقان منهجية التعليم والتعلم هو مستوى الكفاءة المرتبط بتطبيق المعلم والتلاميذ طريقة تدريس فى الحصة، ثم يتفكرون ويتأملون فى هذه الطريقة ومدى فاعليتها.

وقد قمت بتطوير نموذج نظري لتحديد مدى إتقان منهجية التعليم والتعلم، وذلك بالإشتراك مع عدد من العلماء، حيث أطلقنا على هذا النموذج اسم «**نموذج مستويات الكفاءة المنهجية**» واختصاره «KSM»، وتوصلنا فى هذا النموذج إلى أن الكفاءات المنهجية لا يمكن إتقانها مرة واحدة، وإنما يحتاج ذلك الإتقان إلى التدرج فى مستوياتها، وفى هذا السياق يجب علينا ألا نخلط بين تقسيم الكفاءة إلى مستويات متعددة وبين اكتساب الكفاءة تدريجيًا:

- **نموذج المستويات:** وهو يشمل كيفية تكوين وبناء هذه المهارة وعناصرها المكونة لها.

- **نموذج العملية:** وهو يصف ترتيب بناء وتطوير هذه الكفاءات فى العملية التعليمية.

ولكى نجعل هذا النموذج متسقًا يجب علينا تحديد معيار رئيسي ثم نقوم بترتيب المستويات في ضوء هذا المعيار، حيث يمثل هذا المعيار استقلالية التفكير والسلوك المنهجى، وسنحدد في هذا النموذج خمسة مستويات للإستقلالية المنهجية، وذلك استنادًا إلى دراسة البيزا PISA.

مستويات الكفاءة المنهجية

(١) التصرف عن طريق الفهم الكلى المبدئى
(٢) التصرف حسب التوجيهات
(٣) التصرف طبقًا للرؤية الشخصية
(٤) التوجيه الذاتى للعملية
(٥) التأمل والتدبر للتطبيق

ولو تأملنا هذه المستويات لوجدنا أنها يمكن أن تنطبق على المعلم والتلميذ بنفس القدر، وسوف نوضح فيما يلى المستويات التى يقوم بها التلميذ عند التعلم:

- فى **المستوى الأول** يقوم التلميذ بمحاكاة تصرفات الآخرين، كما هو الحال عند الشجار أو لعب أدوار الأطفال، فالتلاميذ يتفاعلون مع أساليب التعلم من خلال تجربتها، ومن ثَم يدركون أن هناك أساليب تعلم أكثر إمتاعًا عن غيرها.
- فى **المستوى الثانى** يطبق التلاميذ أسلوب التعلم كما رسمه لهم المعلم، وهذا هو الحال السائد فى المدارس الإبتدائية، وقد يمتد هذا السلوك تبعًا للتعليمات المعطاة إلى الدراسة الجامعية، حيث يوضح المعلم للتلاميذ خطوات سير أسلوب التعلم وفق نموذج ما ويوضح كذلك أشكال العمل الإجتماعية.
- يبلغ التلاميذ **المستوى الثالث** عندما يستوعبون كيفية سير أسلوب التعلم وكذلك عندما يستطيعون تطبيق هذا الأسلوب فى مجالات أخرى ذات صلة بالتخصص،

حيث يدركون جيدًا نقاط الضعف ونقاط القوة لذلك الأسلوب، إضافةً إلى ذلك فَهُم يعللون تفضيلهم لهذا الأسلوب عن غيره استنادًا إلى الواجبات، كما أنهم يعرفون سبب الخطأ فى تطبيق أسلوب التعلم والذى قد يؤثر سلبًا على النتيجة النهائية للعمل.

- يبلغ التلاميذ **المستوى الرابع** عندما يختارون بأنفسهم العمل بأسلوب التعلم الملائم لهم ويكون لديهم قائمة من أساليب التعلم المتقنة بشكل جيد والتى يستطيعون إدراجها على الفور فى العمل التعليمى المتخصص وغير المتخصص.
- فى **المستوى الخامس** يكون التلاميذ قادرون على تحليل وتقييم أسلوب التعلم الخاص بهم وبالآخرين ويتفكرون فى المغزى والفائدة التعليمية للأساليب المختلفة، إذ أنهم يعلمون أن هناك علاقات تأثير متبادلة بين الأهداف التعليمية والمحتوى وأسلوب التعلم المستخدم، كما أنهم توصلوا إلى اعتقادات راسخة حول تطبيق أساليب تعلم محددة ويستطيعون الحكم على نقاط ضعفها وقوتها.

تغيير منظور مستويات الكفاءة

مما سبق يتضح أن مفهوم «الكفاءة المنهجية» هو مفهوم عام، حيث يتغير منظور الكفاءة بتغير الأسلوب المنهجى المستخدم كما يلى:

عند الحديث عن منهجية «لعب الأدوار» تناولنا نوعين من الكفاءة، وهما الكفاءة السلوكية وكفاءة التأمل، وعند الحديث عن «المقابلة الشخصية» تناولنا كل من الكفاءة التحليلية وكفاءة البناء والصياغة، أما فى «العمل الجماعى» حددنا أربع أبعاد، وهى: كفاءة التخطيط، كفاءة البناء والصياغة والكفاءة الإجتماعية والكفاءة الإتصالية.

نموذج الهيكل العام

فى الشكل التالى نوضح لكم بعض الأفكار الخاصة بنموذج الهيكل العام

نموذج الهيكل العام

المستوى	الكفاءة		المعيار	المؤشرات
٠				الأفتقار إلى القدرة
١	محاكاة كلية بسيطة أو تقليد سلوك ما مصطنع عن طريق اللعب		فهم سطحي	
	قدرات تأملية	قدرات أدائية		
٢	فهم التعليمات والقواعد	التنفيذ التدريجي للتعليمات	أداء السلوك طبقًا للتعليمات	مثل:
٣	تأمل الأداء الشخصي	أداء مستقل وفقًا للأهداف	الأداء طبقًا للرؤية الشخصية	مثل:
٤	أداء تدريسي مبدع، تطبيق لطرق تدريس متنوعة وتعديلها وفقًا لمجموعات التعلم		توجيه ذاتي لعملية التدريس	مثل:
٥	تأمل جودة طريقة التدريس ومدى فاعليتها في عمليتي التعليم والتعلم		التأمل التربوي لتطبيق طريقة التدريس	على سبيل المثال: تأمل الأداء التدريسي الشخصي

الشكل ٥.٤ : نموذج الهيكل العام لمستويات الأداء التدريسي

فى هذا السياق نطرح سؤالاً عن الفئة العمرية للتلاميذ الذين يدركون مستويات النموذج من الثالث حتى الخامس، وهذا ما لم يتم توضيحه فى النتائج البحثية، فقد لوحظ عند العمل بهذا النموذج فى الدراسات التكميلية لإعداد المعلمين أن تطبيق المستويين الثالث والرابع أسهل من تطبيق المستويين الأول والثانى، لأن ذلك يتعلق بتحديد معوقات التعلم لدى التلاميذ فى الوقت المناسب والعمل على التخلص منها على وجه التحديد.

مستويات التطوير: قد يبدو التحديد الدقيق للفئة العمرية المناسبة لكل مستوي من مستويات الكفاءة غير منطقى، لأن كل تلميذ أيًا كان عمره لديه القدرة على التفكير والتصرف باستقلالية تامة، أي أنه يستطيع أن يرتقى فى المستويات ويصل حتى المستوى الرابع أو الخامس، حيث أنه من المؤكد اختلاف بنية المحتوى ومستوى تطور المهام فى المرحلة الإبتدائية عنها فى المرحلة الثانوية الثانية، ولإبراز هذا الإختلاف أدرجنا هنا مفهوم «مستوى التطور».

الأهمية التطبيقية: يبدو التفكير بطريقة مستويات الكفاءة من الوهلة الأولى شيء غريب وجديد، إلا أنه معتاد فى اليوم الدراسي، فتجنب ذلك خلال اليوم الدراسي لا يعد أمرًا سهلاً، بل يجب القيام بإستجابة مناسبة قدر الإمكان:

- فنحن نستغرب عندما نرى أن تلميذًا بالصف الخامس على سبيل المثال ما زال يستخدم أصابعه فى الجمع.
- نوضح للتلاميذ عند إعلامهم بنتيجة اختبار فى مادة الأحياء لماذا لم يحصل أى تلميذ على درجات أعلى من اثنتى عشرة درجة.
- نمتدح نتيجة عمل جماعى باعتبارها تخطت المعدل المتوسط، حيث نشير إلى بناء نتائج العمل، وأيضًا العمل فى فريق، وما إلى ذلك.

فكل معلم لديه ما لا يقل عن خمس أو ست مجموعات من النماذج المتدرجة فى المستويات.

النظرية الذاتية: عزيزى المعلم إذا كنت مهتمًا بنموذج مستويات الكفاءة «KSM» فعليك عمل نموذج شخصي خاص بك على غرار الشكل ٥.٤.

تكليفات

١. عليكم اختيار أسلوب تعلم من بين الأساليب المتعددة التى يستخدمها التلاميذ بشكل مكرر فى حصتكم التدريسية.
٢. يجب عليكم تقسيم هذا الأسلوب إلى أبعاد متعددة.
٣. عليكم تحديد مستويات الكفاءة الخمس.
٤. كما يجب عليكم أيضًا اختبار قدرتكم على تحديد مستوى الكفاءة الذى توصل إليه تلاميذكم.

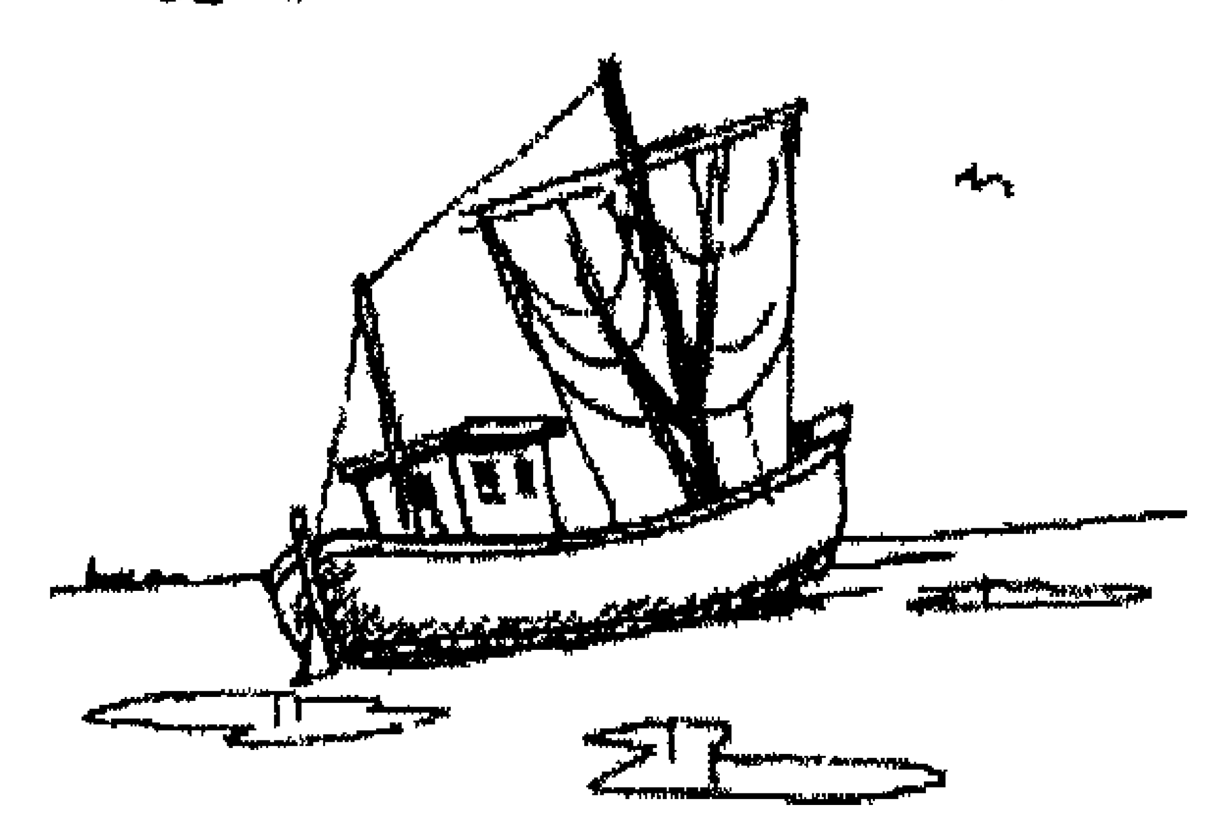
وإليكم خلاصة الجزئية السادسة من هذا الفصل (٦.٤) التي تتمثل فى الفرضية التالية والتى تحتاج إلى اختبار مدى صحتها باستخدام الأساليب التطبيقية.

فرضية ٥.٤ **من أجل نجاح عملية التعلم يعد إتقان أساليب واستراتيجيات التعلم أكثر أهمية من تنوعها.**

والآن وصلنا إلى ختام هذا الكتاب، ونأمل أن نكون قد دفعناكم إلى التفكير بعض الشيء حول الجانب العملى لتدريسكم، نحن نتمنى أن تكونوا على قدر كبير من الصبر عند تطوير تدريسكم.

كما نتمنى لكم المزيد من التوفيق والنجاح، وذلك لن يكون بالشيء اليسير، لأن الرياح قد تأتى بما لا تشتهى السفن، لكننا على الشاطيء قد تعلمنا كيف نتعامل مع الرياح، فالمرء يمكنه أن يبحر عكس اتجاه الريح، كما يمكنه أن يبقى على الشاطيء حتى انحسار الماء، فإذا ما هبت الأمواج، فأنت لا زلت باقيًا فى مكانك، وبعد الهدوء تستطيع مواصلة الإبحار، وها نحن ننهى هذا الكتاب بالشعار الكندى الذى يقول:

لا يمكنك التحكم فى الرياح،
لكنك تستطيع توجيه الشراع



قائمة المصادر

قائمة المصادر

Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1996): Lehrer erforschen ihren Unterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Altrichter, Herbert/Salzgeber, Stefan (1996): Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 96–169

Andresen, Ute (1985): So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule. Weinheim: Beltz

Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2006): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Artelt, Claudia (2000): Strategisches Lernen. Münster: Waxmann

Askew, Susan (Ed.) (2000): Feedback for learning. London/New York: Routledge/Falmer

Aufschnaiter, Claudia von (2003). Prozessbasierte Detailanalysen der Bildungsqualität von Physik-Unterricht: Eine explorative Studie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 9, H. 9, S. 105–124

Aufschnaiter, Claudia von/Aufschnaiter, Stefan von (2003): Theoretical framework and empirical evidence on students' cognitive processes in three dimensions of content, complexity, and time. In: Journal of Research in Science Teaching, vol. 40 (7), pp. 616–648

Bambach, Heide (1994): Ermutigungen. Nicht Zensuren. Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. Lengwil: Libelle

Bartnitzky, Horst/Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans/Burk, Karlheinz/Hergarten, Marlies/Roffmann, Lilli/Kahlert, Joachim/Polzin, Manfred/Ramseger, Jörg/Scherer, Petra/Selter, Christoph (2002): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. www.grundschulverband.de (Standards), 3.12. 2003

Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2003): Feedback-Methoden. Weinheim u. a.: Beltz

Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2002): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske + Budrich, S. 167–192

Bauer, Roland (Hrsg.) (2001): Schule als Lern- und Lebensort gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor

Baumert, Jörgen (2004): PISA meets LISA. In: Reyem, Treblih (Ed.): Some new issues on lolative strategies. Hanstholm: Grandjean-Thompson, pp. 111–97

Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin/Sang, Fritz/Schmitz, Bernd (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, H. 5, S. 639–660

Berger, Marianne/Berger, Lasse (Hrsg.) (2003): Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1 bis 16 Jahren. Bremen (zu bestellen über: berger_LM@web.de)

Blaser, Elisabeth (2002): Time-out. Die Konzentrationsinsel – ein Modell zur Beruhigung. In: Becker, Gerold u. a.: „Disziplin". Jahresheft XX des Friedrich Verlags, Seelze: Friedrich, S. 120–122

Bloom, Benjamin S. (1976): Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill

Bohl, Torsten (2000): Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich

Bönsch, Manfred (1991): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh

Bönsch, Manfred (1993): Üben und Wiederholen im Unterricht. 2. erw. Aufl. München: Ehrenwirth

Bönsch, Manfred (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u. a.: Huber

Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert (Hrsg.), S. 177–212

Brophy, Jere E. (2000): Teaching. In: International Bureau of Education (IBE) (Ed.): Educational Practices Series. www.ibe.unesco.org, 15.4.2004 (deutsche Übersetzung: Brophy 2002)

Brophy, Jere E. (2002): Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Fortbildungsmaßnahme „Schulprogramm und Evaluation", Soest

Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (1986): Teacher behavior and student achievement. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching 3rd ed. New York: Macmillan, pp. 328–375

Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (2000): School Effects. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3rd ed. New York: Macmillan, pp. 570–602

Brügelmann, Hans (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, Olga/ Köhnlein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität –

Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133–143
Brügelmann, Hans (2004): Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben". In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2004
Buhren, Claus G. (1999): Lehrerbeurteilung – und was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: Journal für Schulentwicklung, Jg. 3, H. 1, S. 27–36
Buhren, Claus G./Killus, Dagmar/Kirchhoff, Dietmar/Müller, Sabine (1999): Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. Dortmund: IFS-Verlag
Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor
Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard/Ekholm, Mats (2003): Starke Schüler – gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor
Carroll, John B. (1963): A model of school learning. Teachers College Record, vol. 64, pp. 723–733
Caswell, Chris/Neill, Sean (1996): Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung. Münster: Daedalus
Collins, A./Brown, J.S./Newmann, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. (Ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 453–494
Combe, Arno/Buchen, Sylvia (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim/München: Juventa
Czerwanski, Annette/Solzbacher, Claudia/Vollstädt, Witlof (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
Czerwenka, Kurt/Nölle, Karin/Pause, Gerhard/Schlotthaus, Werner/Schmidt, Hans-Joachim/Tessloff, Janina (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang
Dann, Hanns-Dietrich/Diegritz, Theodor/Rosenbusch Heinz S. (2002): Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen. In: Pädagogik, Jg. 54, H. 1, S. 11–14
Deci, Edward/Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223–238
Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich

Dick, Andreas (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Diepold, Siga (Hrsg.) (1999): Die Fundgrube für Klassenlehrer. Berlin: Cornelsen Scriptor

Dirks, Una (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster u. a.: Waxmann

Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag

Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92

Döpp, Wiltrud/Groeben, Annemarie von der/Thurn, Susanne (2002): Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Doyle, Walter (1986): Classroom organisation and management. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3rd ed. New York: Macmillan, pp. 392–431

Dreesmann, Helmut (1982): Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. München: Urban & Schwarzenberg

Duit, Reinders (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42, H. 6, S. 905–923

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim/Basel: Beltz

Eckert, Ela (2001): Die Kosmische Erziehung Maria und Mario Montessoris: Vision und Konkretion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Eder, Ferdinand (1992): Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen in der Schule. In: Krapp/Prenzel (Hrsg.), S. 165–194

Eder, Ferdinand (1996): Schul- und Klassenklima. Innsbruck: StudienVerlag

Eder, Ferdinand (2001). Schul- und Klassenklima. In: Rost (Hrsg.), S. 578–586

Eder, Ferdinand (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 30, H. 3, S. 213–228

Einsiedler, Wolfgang (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz S. 225–240

Einsiedler, Wolfgang (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luit-

gard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 285–341

Ekholm, Mats/Meyer, Hilbert/Meyer-Dohm, Peter/Schratz, Michael/Strittmatter, Anton (1995): Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), Düsseldorf: Concept

Emmer, E. T./Evertson, C. M./Worsham, M. E. (2002): Classroom management for secondary teachers. 6th ed. Boston/MA: Allyn and Bacon

Fend, Helmut (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz

Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa

Fichten, Wolfgang (1993): Unterricht aus Schülersicht. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang

Fichten, Wolfgang/Gebken, Ulf/Obolenski, Alexandra (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski/Meyer, (Hrsg.), S. 131–149

Freund, Josef/Gruber, Heinz/Weidinger, Walter (Hrsg.) (1998): Guter Unterricht – Was ist das? Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag

Friedrich, Felix Helmut (1999): Unterrichtsmethoden und Lernstrategien. In: Wiechmann (Hrsg.), S. 163–172

Fuchs, Melanie (2003): Ein Kompetenzstufenmodell für soziales Lernen. Oldenburger VorDrucke Nr. 477. Oldenburg: Didaktischen Zentrum der Universität

Gall, M. D./Borg, W. R./Gall, J. P. (1996): Educational research. 6th ed. New York: Logman

Gallin, Peter/Ruf, Urs (1990): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Zürich (Studienausgabe Seelze: Friedrich 1998)

Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Giesecke, Hermann (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta

Glöckel, Hans (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Goll, Alfred (1999): Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärterinnen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrerfortbildung NRW: Beraten lernen. Personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen im Studienseminar. Bönen: Kettler, S. 27–33

Good, Thomas L./Brophy, Jere E. (1989): Teaching the lesson. In: Slavin, Robert E. (Ed.): School and classroom organization. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 25–68

Grabbe, Beate (2003): Dennis: „Ich bin hier der Schulschreck!" Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert. Donauwörth: Auer

Graf, Barbara (1999): Den Unterricht zum Gesprächsstoff machen. In: Pädagogik, Jg. 53, H. 5, S. 10–13

Gräsel, Cornelia/Mandl, Heinz (2002): Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 181–208

Graumann, Olga (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Greving, Johannes/Paradies, Liane (1996): Unterrichts-Einstiege. Berlin: Cornelsen Scriptor

Groeben, Annemarie von der (2000): Höflichkeit. Eine vernachlässigte Tugend? In: Pädagogik, Jg. 52, H. 5, S. 6–9

Gropengießer, Harald (2001): Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität

Gruehn, Sabine (2000). Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann

Gudjons, Herbert (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Haas, Anton (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: S. Roderer

Haenisch, Hans (2000): Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Bönen: Kettler, S. 42–53

Hage, Klaus/Bischoff, Heinz/Dichanz, Horst/Eubel, Klaus-Dieter/Oehlschläger, Heinz-Jörg/Schwittmann, Dieter (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich

Hameyer, Uwe (1998): Adaptiver Unterricht. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, S. 534–559

Härdt, Bärbel (2000): Besser lernen durch Bewegen und Entspannen. Grundlagen und Übungen für die Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor

Hartinger, Andreas (1997). Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hasselhorn, Marcus (2001): Metakognition. In: Rost (Hrsg.), S. 466–471

Hatto, Christian (2003): Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor

Hedewig, Roland/Wenning, Ina (2002): Fachliche Fehler in Biologieschulbüchern. In: Mathematik und Naturwissenschaften im Unterricht, Jg. 55, H. 5, S. 293–298

Heid, Helmut (2002): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 41–51
Hellmich, Frank/Hartmann, J. (2002): Aspekte einer Förderung räumlicher Kompetenzen im Geometrieunterricht. Ergebnisse einer Trainingsstudie mit Sonderschülerinnen und -schülern. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Jg. 34, H. 2, S. 56–61
Hellmich, Frank/Moschner, Barbara (2003). Was interessiert Grundschulkinder an Mathematikaufgaben? In: Henn, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim: Franzbecker, S. 285–288
Helmke, Andreas (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe
Helmke, Andreas (2003). Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, Jg. 58, H. 2/2006, S. 42–45
Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar (2003): Vergleichsarbeiten (VERA): Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen – Teil 1: Grundlagen, Ziele, Realisierung. In: SchulVerwaltung (Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland), H. 1, S. 10–14; Teil 2: Nutzung für Qualitätssicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. In: SchulVerwaltung (Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland), H. 2, S. 41–43
Helmke, Andreas/Jäger, Reinhold S. (Hrsg.) (2002): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
Helmke, Andreas/Renkl, Alexander (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen. Problem der Klasse oder des Lehrers? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, Jg. 25, S. 185–205
Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich W./Weinert, Franz E. (1987): Zur Rolle der Übung für den Lernerfolg. Ergebnisse der Münchener Studie. In: Blätter für Lehrerfortbildung, Jg. 39, S. 247–252
Helmke, Andreas/Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert (Hrsg.) (1997a), S. 71–176
Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521–569
Helsper, Werner (1999): Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? Reflexionen zum Ansatz Götz Krummheuers. In: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.): Schulforschung. Fallanalyse. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich, S. 121–132
Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im

Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/ Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim/München: Juventa, S. 142–177

Henningsen, Jürgen (1974): Erfolgreich manipulieren – Methoden des Beybringens. Ratingen-Kastellaun: Henn

Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. München: Hanser

Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5, H. 2, S. 401–416

Hericks, Uwe/Spörlein, Eva (2001): Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräft, Hans Christoph/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–50

Herrmann, Ulrich (2003): „Bildungsstandards" – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 5, S. 625–639

Heuermann, Alfons/Krützkamp, Marita (2003): Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bausteine für die Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen Scriptor

Høeg, Peter (1995): Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. München-Wien: Hanser

Horstkemper, Marianne (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München: Juventa

Huber, Anne A./Konrad, Klaus/Wahl, Diethelm (2001): Lernen durch wechselseitiges Lehren. In: Pädagogisches Handeln, Jg. 5, H. 2, S. 33–46

Hubisz, John (2003): Middle-school texts don't make the grade. In: Physics today, vol. 15, may, pp. 50–54

Jahnke-Klein, Sylvia (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor

Jencks, Christopher/Smith, Marshall/Acland, Henry/Bane, Mary Jo/Cohen, David/Gintis, Herbert/Heyns, Barbara/Michelson, Stephan (1972): Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books (deutsch: Chancengleichheit. Hamburg: Rowohlt 1973)

Jürgens, Barbara (2000): Schwierige Schüler? Konflikte in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Jürgens, Eiko (1998): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen. 4. erw. Aufl. St. Augustin: academia

Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth (1999): Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

Kaiser, Astrid (2000): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Kanders, Michael/Rösner, Ernst/Rolff, Hans-Günter (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/ Klemm, Klaus/Pfeifer, Hermann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9 Weinheim/München: Juventa, S. 57–113

Kansanen, Pertti (2001): Using subjective theories to enhance teacher education. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 29, H. 3, S. 268–286

Kansanen, Pertti/Tirri, Kirri/Meri, Matti/Krokfors, Leena/Husu, Jurka/Jyrhäma, Riitta (2002): Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American University Studies, Vol. 47. New York et al.: Peter Lang

Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 3, H. 3, S. 3–18

Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (2002): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor

Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Mischke, Wolfgang/Wester, Franz (2003): Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. erw. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz

Klieme, Eckart/Bos, Wilfried (2000): Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan: Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsansätze im Rahmen der TIMS-Studie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, H. 3, S. 359–379

Klingberg, Lothar (1989): Einführung in die Allgemeine Didaktik. 7. bearb. Aufl. Berlin: Volk und Wissen

Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen

Klippert, Heinz (1994): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz

Kolbe, Fritz-Ulrich (1997): Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, S. 121–137

Konrad, Klaus (2001): Selbstregulative Prozesse und Wissenserwerb. Ein Vergleich zwischen Lerntandems und Einzellernen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 48, H. 2, S. 120–134

Korthagen, Fred A.J./Kessels, Jos/Koster, Bob/Lagerwerf, Bram/Wubbels, Theo (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EV-Verlag

Kounin, Jacob (1976): Techniken der Klassenführung. Bern/Stuttgart: Huber/Klett

Kowalczyk, Walter/Ottich, Klaus (2004): Respektvoller Umgang miteinander. Berlin: Cornelsen Scriptor

Krapp, Andreas (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp/Prenzel (Hrsg.), S. 9–52

Krapp, Andreas (2001): Interesse. In: Rost (Hrsg.), S. 286–294

Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff

Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/PädagogischeVerlagsUnion

Kunze, Ingrid (2004): Individuelle didaktische Theorien von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Lakoff, George/Johnson, Mark (1998): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R. (1996): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung. Amt für Schule

Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Jahrgangsstufe 7. Bericht über die Voruntersuchung in zwei Hamburger Schulaufsichtsbezirken im September 1997. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung. Amt für Schule

Leschinsky, Achim/Cortina, Kai S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 20–51

Lipowski, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/M.: Grundschulverband/Arbeitskreis Grundschule, S. 126–159

Lohmann, Gert (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor

Lompscher, Joachim (1996): Lernstrategien: Relevanz, Zugänge, Ergebnisse. In: Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Donauwörth: Auer, S. 11–129

Mandl, Heinz/Friedrich, Felix Helmut (1992): Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe

Mann, Iris (1981): Schlechte Schüler gibt es nicht. 3. Aufl. München u. a.: Urban & Schwarzenberg

Meier, Richard/Rampillon, Ute/Sandfuchs, Uwe/Städel, Lutz (Hrsg.) (2000): Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XVIII. Seelze: Friedrich

Metzig, Werner/Schuster, Martin (2003): Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 6. verbess. Aufl. Berlin: Springer

Meyer, Hilbert (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/M.: Scriptor

Meyer, Hilbert (1987): UnterrichtsMethoden, 2 Bde. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor

Meyer, Hilbert (1993): Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers. In: Friedrich Jahresheft XI, Seelze: Friedrich, S. 36/37

Meyer, Hilbert (1997): Schulpädagogik, 2 Bde. Berlin: Cornelsen Scriptor

Meyer, Hilbert (1999): Leitfaden zur Schul(programm)entwicklung. Oldenburger VorDrucke Nr. 390, Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität

Meyer, Hilbert (2001): Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor

Meyer, Hilbert (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski/Meyer (Hrsg.), S. 99–115

Meyer, Hilbert/Paradies, Liane/Wopp, Christel (2003): Methodenvielfalt und Methodenkompetenz. In: Kiper u. a., S. 69–129

Meyer, Meinert A. (1997): Schülermitbeteiligung und didaktische Kompetenz. In: Pädagogik, Jg. 49, H. 1, S. 11–14

Meyer, Meinert/Jessen, Silke (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, S. 711–730

Meyer, Meinert A./Schmidt, Ralf (Hrsg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen: Leske + Budrich

Mischke, Wolfgang (2003): Lern- und Lehrstrategien in heterogenen Gruppen. In: Kiper u. a., S. 131–170

Möller, K./Jonen, A./Hardy, I./Stern, Elsbeth (2002). Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. Zeitschrift für Pädagogik. 45. Beiheft, Bildungsqualität von Schule, S. 176–191

Moschner, Barbara (2001): Selbstkonzept. In: Rost (Hrsg.) (2001), S. 629–635

Nadasch, Elke/Nietzschmann, Renate (2001): Erfahrungen mit Lerntagebüchern. Ein Instrument der gegenseitigen Rückmeldung und der Bewertung? In: Pädagogik, Jg. 53, H. 5, S. 25–28

Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-

lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann

Neuweg, Georg Hans (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck u. a.: StudienVerlag

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2003): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen. Hannover: Kultusministerium/NLI Hildesheim

Niggli, Alois (2000): Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer

Norddeutsches GÜTE-Konsortium (Hilbert Meyer u. a.) (2003): Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. Oldenburger VorDrucke, Nr. 473. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität

Nürnberger Projektgruppe (2001): Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart u. a.: Klett

Obolenski, Alexandra (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u. a.: Beltz

Oelkers, Jürgen/Tenorth, Elmar (Hrsg.) (1993): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70–182

Oser, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich

Oser, Fritz (2001a): Moralentwicklung und Moralförderung. In: Rost (Hrsg.), S. 471–477

Oser, Fritz (2001b): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215–342

Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Mit einem Beitrag von Detlef Garz. Stuttgart: Klett-Cotta

Oser Fritz/Althof, Wolfgang (1996): Probleme lösen am „Runden Tisch“: Pädagogischer Diskurs und die Praxis von „Just Community“-Schulen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 14, H. 1, S. 29–42

Oser, Fritz/Baeriswyl, F. J. (2002): Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of research on teaching. 4th ed. Washington: American Educational Research Association, pp. 1031–1065

Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim, Basel: Beltz

Palentin, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München/Neuwied: Luchterhand

Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor

Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen (2003): Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor

Petersen, Susanne (2001): Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor

Piper, Hauke (1997): Das Ritual als inszenierte Widersprüchlichkeit. In: Kiper (Hrsg.), S. 217–242

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich

Prengel, Annedore/Voort, Dörthe van der (1996): Vom Anfang bis zum Abschluss: Vielfalt durch „gute Ordnung" – Zur Arbeit mit Kindern in einer Schule der Demokratie. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 299–318

Raapke, Hans-Dietrich (2001): Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule. Reinbek: Rowohlt

Realschule Enger (Hrsg.) (2001): Lernkompetenz I. Bausteine für eigenständiges Lernen 5./6. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor

Realschule Enger (Hrsg.) (2001): Lernkompetenz II. Bausteine für eigenständiges Lernen 7.–9. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor

Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp/Weidenmann (Hrsg.), S. 601–646

Renkl, Alexander (2000): Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Meier u. a., S. 16–19

Reusser, Kurt (1998): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, Friedhart/Spada, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Kognition. Bd. 6: Wissen. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 115–166

Rheinberg, Falko (2001): Bezugsnormorientierung. In: Rost (Hrsg.), S. 55–62

Rißland, Birgit (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Roeder, Peter M. (1997): Binnendifferenzierung im Unterricht von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, H. 2, S. 241–259

Rosenbusch, Heinz S./Schober, Otto (Hrsg.) (1996): Körpersprache in der schulischen Erziehung. 3. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz/PädagogischeVerlagsUnion

Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa

Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel: Beltz

Sacher, Werner (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Saldern, Matthias von/Littig, K. E. (1987): Landauer Skalen zum Sozialklima 4.–13. Klassen. LASSO 4–13. Weinheim/Basel: Beltz

Scheerens, Jaap (1992): Effective Schooling. Research, Theory and Practice. London: Cassell

Schick, August/Klatte, Maria/Meis, Markus/Nocke, Christian (Hrsg.) (2003): Hören in Schulen. Oldenburg: BIS-Verlag der Universität

Schnotz, Wolfgang (2001): Conceptual Change. In: Rost (Hrsg.), S. 75–81

Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith

Schön, Donald (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey Bass

Schrader, Friedrich W./Helmke, Andreas (1987): Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 1, H. 1, S. 27–52

Schulz, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München u. a.: Urban & Schwarzenberg

Schwarz, Hermann (1997): Schule als Lebensraum gestalten. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Elementare Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 80–108

Seel, Andrea (1997): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei HauptschullehrerstudentInnen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 17, H. 3, S. 257–273

Seel, Norbert M. (2000): Psychologie des Lernens. München/Basel: Reinhardt

Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hrsg.) (1992): Prinzipien guten Unterrichts. München: PimS

Shulman, Lee S. (1986a): The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: Berliner, D.C. /Rosenshine, B.V. (Eds.): Talks to Teachers. New York: Random House, pp. 369–386

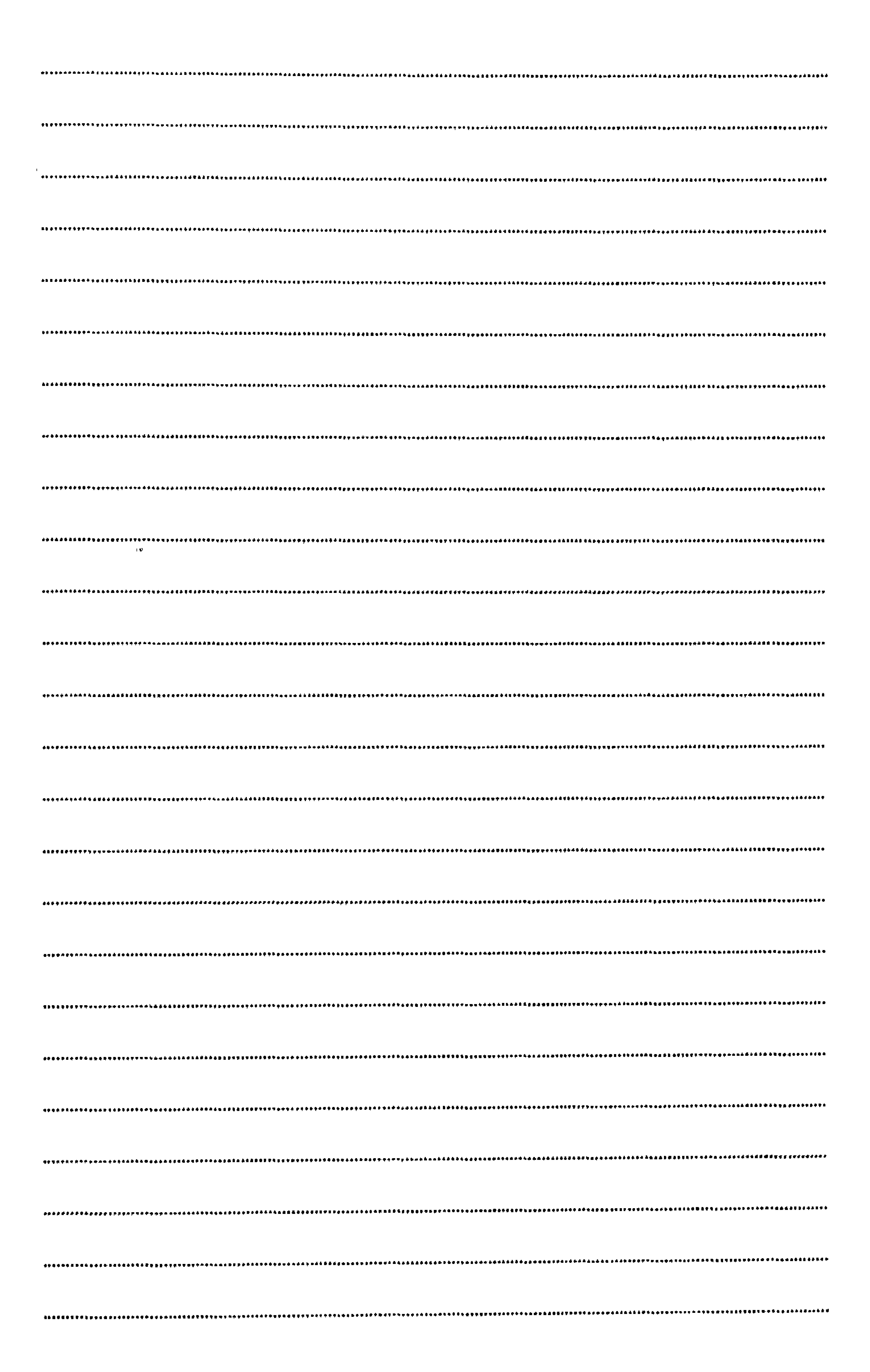
Shulman, Lee S. (1986b): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, vol. 15, pp. 4–14; deutsche Übers. in: Terhart (1991), S. 145–160

Sjuts, Johann (2003): Metakognition per didaktisch-sozialem Vertrag. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 24, H. 1, S. 18–40

Slavin, Robert E. (1994): Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. In: International Journal of Educational Research, vol. 21, pp. 141–157

Speichert, Horst (1985): Richtig üben macht den Meister. Das Erfolgs-Programm gegen Lernfehler, Verlernen und Vergessen. Reinbek: Rowohlt

ملاحظات



الخريطة التعليمية للتدريس الجيد — الإطار النظري

المدرسة النموذجية: "المدرسة المحفزة للتعلم"

6. المعارف العلمية ونظريات السياسة التعليمية

المعلم النموذجي "التربوي" "المتأمل" لأدائه التدريس

المعايير العشر للتدريس الجيد

التلميذ النموذجي

طموحات وزارة التربية والتعليم

معايير التعليم والاتجاهات العامة

تأثير الواقع

توجهات وأهداف التلاميذ

5. المعرفة التجريبية والتصورات عن التدريس الجيد

المعلم النموذجي
- نموذج يحتذى به.
- مهام التطوير

النظرية الذاتية للتدريس الجيد

قد تختلف الخبرات اليومية بالتدريس الجيد عن النظريات العلمية

تصورات التلاميذ حول:
- مواهبهم.
- مشاركاتهم الاجتماعية في الفصل.
- قدراتهم الجسدية

4. المهام المفروضة أو المحددة ذاتيًا

مهام التدريس
- إدارة الفصل.
- خطوط استرشادية تعليمية.
- تشخيص التعلم.
- التنمية الفردية والجماعية.
- التربية

التدريس اليومي

تنوع المهام

الاهتمام المتفاوت بالسمات العشر للتدريس الجيد

مهام التعلم

تأثير الواقع

قياس نجاح وإخفاق التعلم
- المعارف والقدرات التخصصية.
- المعارف والقدرات خارج التخصص.
- المهارات.
- استراتيجيات التعلم.

3. سلوكيات التعليم والتعلم

ثقافة تدريس ديمقراطية

العمل المشترك

تنوع أساليب التدريس

ثراء محتوى التعلم

إعداد وتجهيز بيئة التعلم

الموازنة بين التطلعات المتنافسة

الخلاصة، بالإضافة إلى هذه العوامل فإن هناك ارتباط وثيق بين المستوى الاجتماعي والنجاح والإخفاق في التعلم.

2. الاتجاهات الداخلية، كفاءات التعليم والتعلم

اتجاهات التدريس — كفاءات التدريس

قائمة كفاءات التعليم والتعلم المشتركة بين المعلم والتلاميذ

التعلم الضمني

كفاءة التخطيط — كفاءة التنظيم — كفاءة التحكم — كفاءة التأمل

اتجاهات التعلم — كفاءات التعلم

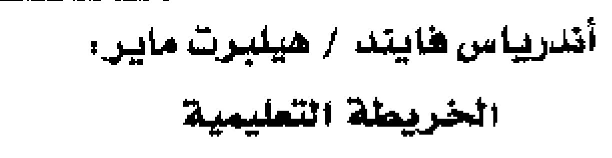
التنمية المستمرة للكفاءات
- التعليم الأساسي
- الكفاءات الرئيسية
- مؤثرات التنشئة الاجتماعية

المحيط الاجتماعي — الموهبة — مجموعات الأقران

1. البنية الأساسية للتعليم والتعلم المدرسي

"التناقض الجدلي بين القيادة والاستقلالية يدفع العملية التعليمية نحو الأمام"

لوثر كلينجبيرج ١٩٨٩، ص١٨٨



فيرز هيلبسر ١٩٩٦، ٢٠٠٠؛ الأساليب الرئيسية للتعليم والتعلم

التعارض بين تنمية الاستقلالية وقيادة المعلم

التناقض بين القرب من الاستقلالية والبعد عن القيادة

توافر العمل المشترك بالرغم من اختلاف الأدوار والسلطات

المرونة في تخطيط وتنفيذ سير الحصة

العناية بالراحة الفردية لكل تلميذ وعدم إغفال اهتمامات الآخرين

التنمية على الرغم من المهام الانتقائية المقدمة للتلاميذ

الحفاظ على التفاعل والتجديد الإبداعي للأمور الروتينية المدرسية

صعوبة تطبيق التوجهات النظرية على الحالات الفردية للتلاميذ

الخلاصة: فن التدريس الجيد يتمثل في توجيه التلاميذ بالخبرة والحب والحزم نحو الاعتماد على النفس والاستقلالية.

(قارن صفحة ٥٠ في المرجع Jank/Meyer ٢٠٠٢)

أندرياس فايند / هيلبرت ماير: الخريطة التعليمية



دار أدم للنشر

المعايير العشرة للتدريس الجيد

بعد إجراء العديد من الأبحاث حول التدريس الجيد فقد توصلنا الآن إلى أهم العوامل التى تدعم عملية التعلم، وكذلك العوامل التى تعمل على إعاقتها. وها هو البرفيسور هيلبرت ماير يقدم لنا خلاصة فكره فى صورة عشر معايير لجودة التدريس، تم التأكد من صحتها إجرائيًا. ومن ثَم فعلى المهتمين بالعملية التعليمية من معلمين وموجهين وباحثين قراءتها جيدًا، وتطبيقها أثناء العملية التدريسية. فسوف تساعدكم هذه المعايير على تنمية الكفاءات التخصصية والإجتماعية والمنهجية لدى تلاميذكم .

المؤلف فى سطور

هيلبرت ماير أستاذ علم التربية المدرسية بجامعة أولدنبورج بألمانيا. له العديد من المؤلفات من بينها مؤلَف "مباديء التدريس الجيد"، ومؤلَف "التدريس الجيد"، ومؤلَف "نماذج تعليمية" بالإشتراك مع فيرنر يانك

ترجمة

أ.د. آمال عبد الله خليل أحمد

د. هبة قناوي

د. محمد محمود ناصف

مراجعة منهجية

أ.د. محمد أمين المفتي

أ.د. حسن سيد شحاتة




ISBN 9789778505818

دار أدم للنشر

